



**EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A  
TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO  
DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES**

**TESIS DOCTORAL 2015**



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

**Autor: Francisco José García Aguilera**  
**Directores: Juan Carlos Tójar Hurtado**  
**Esther Mena Rodríguez**  
**Programa Doctorado: Investigación e**  
**Innovación Educativa**

AUTOR: Francisco José García Aguilera

 <http://orcid.org/0000-0002-5764-7409>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.







UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Departamento de Teoría e Historia de la Educación y  
Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

Dr. D. Juan Carlos Tójar Hurtado, Catedrático de Universidad y la Dra. D<sup>a</sup> Esther Mena Rodríguez, ambos del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Directores de la presente Investigación para aspirar al Grado de Doctor de D. Francisco José García Aguilera

## CERTIFICAN

Que la tesis: EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES, realizada por D. Francisco José García Aguilera, reúne las condiciones científicas y académicas para su presentación.

Málaga 11 de noviembre de 2015

Fdo: Juan Carlos Tójar Hurtado

Fdo: Esther Mena Rodríguez



# **EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES**

**TESIS DOCTORAL 2015**

**Autor: Francisco José García Aguilera**  
**Directores: Juan Carlos Tójar Hurtado**  
**Esther Mena Rodríguez**  
**Programa Doctorado: Investigación e**  
**Innovación Educativa**

[Nota: en todo el texto de esta tesis doctoral se ha tratado de realizar un uso igualitario del lenguaje, siguiendo las recomendaciones de Guerrero Salazar, S. (2014). *Guía orientativa para el uso igualitario del lenguaje y de la imagen de la Universidad de Málaga*. Málaga: Unidad de Igualdad Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Málaga. En todas las citas, así como en las transcripciones se ha respetado la literalidad del texto.]





## AGRADECIMIENTOS

Son muchas las personas que me han apoyado y motivado para que esta Tesis sea hoy día una realidad. En primer lugar, dar las gracias a mi Director, Juan Carlos Tójar, mi mentor y un referente a lo largo de toda mi trayectoria académica. Tengo claro que sin su apoyo incondicional, sin su sabiduría y sus consejos, este trabajo y muchos otros, nunca hubieran visto la luz. Por supuesto, mi más sincero agradecimiento a Esther Mena, mi Directora, compañera y amiga con la que he compartido diferentes cursos y trabajos académicos y que me ha guiado a lo largo de todo el desarrollo de mi Tesis ofreciéndome sus conocimientos, su motivación y lo que para mí es más importante, su generosidad y cariño incondicional.

Mis padres, la clave de mis éxitos y el soporte y apoyo infinito en mis derrotas, a los que les debo absolutamente todo, y sin los que no sería absolutamente nada. Gracias a ellos, que me dieron la vida y me han proporcionado todo lo que he podido necesitar en cada momento: el cuidado, el cariño, la emoción, la educación, los recursos, los medios y todo el amor infinito que solo unos padres como los míos, me han ofrecido, y que me siguen paso a paso, también en mi camino académico y profesional.

Pero si hay una persona que se merece una mención especial en este capítulo de agradecimientos, es sin duda Diego Aguilar, uno de los pilares más importantes de mi vida: sabiduría, inteligencia emocional, paciencia y el buen hacer de alguien que ha marcado mi vida y que ha sido la clave en estos últimos años, dándome apoyo y valor para que este trabajo vea la luz.

Hacer mención y agradecer de todo corazón su participación a todos mis compañeros y compañeras que han colaborado de algún modo en el desarrollo de esta Tesis, así como a todo mi alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, con los que “he crecido” y que me han aportado tanto en estos años como profesor.

Cada profesional con el que he trabajado, cada tarea desarrollada, cada publicación, cada oportunidad que he podido tener a lo largo de mi trayectoria, han sido importantes y han significado una experiencia más, que me ha ayudado a aplicar de forma práctica la pedagogía y a encontrar sentido a cada una de las áreas de conocimiento y sectores profesionales de la disciplina.

Quiero que este sea mi nuevo comienzo, un renacer personal y profesional, siempre rodeado de todos y todas aquellas personas a las que quiero y admiro y que tengo el privilegio de tener a mi lado.

Muchas gracias a todos y todas por vuestra ayuda que hacen que este trabajo “Empleabilidad del pedagogo/a a través del análisis interpretativo de experiencias profesionales” haya pasado de ser un proyecto soñado, a convertirse en una realidad, que pone en valor parte de estos años de bagaje profesional y esfuerzo académico.

## ÍNDICE GENERAL

<b>I. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>29</b>
<b>1.1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>31</b>
1.1.1. Aproximación a los ámbitos profesionales y nuevos yacimientos de empleo de la pedagogía.....	31
1.1.2. Objetivos de esta tesis doctoral.....	36
1.1.3. Empleabilidad, mercado de trabajo y carreras profesionales..	37
1.1.4. Estudios de Pedagogía.....	43
1.1.5 La empleabilidad del pedagogo/a.....	49
1.1.6. Estructura de la tesis.....	52
<b>1.2. EL CONCEPTO DE EMPLEABILIDAD EN EL CONTEXTO DEL MERCADO DE TRABAJO.....</b>	<b>55</b>
1.2.1. Definición de empleabilidad.....	56
1.2.2. Empleabilidad y competencias o capacidades.....	63
1.2.3. Actitudes y comportamientos relacionados con la empleabilidad.....	67
1.2.3.1. Características individuales.....	69
1.2.3.2. El mercado de trabajo.....	73

### **1.3. EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Y PROFESIONAL.....77**

1.3.1. El pedagogo/a: un profesional de la educación y la  
formación.....77

1.3.2. La Pedagogía como título universitario.....81

1.3.3. Un poco de historia.....83

1.3.4. El Título de Grado en Pedagogía.....87

1.3.5. Graduado/a en Pedagogía por la Universidad de Málaga.....96

1.3.5.1. Plan de estudios del Grado en Pedagogía de la UMA...97

1.3.5.1.1. Datos generales.....98

1.3.5.1.2. Objetivos y competencias.....99

1.3.5.1.3. Planificación de las enseñanzas.....102

1.3.5.1.4. Planes de estudio. Asignaturas por curso.111

1.3.6. Comisión de coordinación del Grado en Pedagogía.....117

1.3.7. Regulación oficial y profesional de la Pedagogía.....118

1.3.7.1. Colegio de Pedagogos de Cataluña (COPEC)  
[[www.pedagogs.cat](http://www.pedagogs.cat)].....119

1.3.7.2. Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la  
Comunidad Valenciana (COPYPCV) [[www.copypcv.org](http://www.copypcv.org)].....120

1.3.7.3. Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de las Islas Baleares (COPPIB) [ <a href="http://ib-pedagogia.ning.com">http://ib-pedagogia.ning.com</a> ]	121
<b>1.4. GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LAS ORGANIZACIONES EMPRESARIALES Y EDUCATIVAS</b>	<b>123</b>
1.4.1. Pedagogía Laboral o de la Empresa	124
1.4.2. Recursos Humanos	130
1.4.2.1. Funciones del profesional de la pedagogía en el ámbito de los recursos humanos	131
1.4.3. Educación para el Empleo	143
<b>1.5. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL</b>	<b>159</b>
1.5.1. Orientación educativa: definición, competencias y funciones	160
1.5.2. Orientación profesional	169
1.5.3. Orientación y motivación: el pedagogo/a como profesional del empoderamiento de las personas	182
<b>1.6. PEDAGOGÍA EN EL ÁMBITO SOCIAL Y FORMACIÓN DE FORMADORES</b>	<b>189</b>
1.6.1. Pedagogía Social	189
1.6.1.1. La acción social como profesión. Orígenes y desarrollo	189

1.6.1.2. La identidad profesional del pedagogo/a social.....	192
1.6.1.3. Pedagogía Social: ayudando desde la formación.....	195
1.6.2. Formador de Formadores.....	202
1.6.2.1. La docencia como profesión.....	202
1.6.2.2. Formación de Formadores: cualificación y entrenamiento en competencias didácticas.....	206
1.6.3. Principios básicos en la formación de formadores.....	216
1.6.3.1. Hacia un aprendizaje permanente.....	216
1.6.3.2. Tipos y estilos de enseñanza.....	222
1.6.3.3. El aprendizaje de las personas adultas.....	225
1.6.3.4. La comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.....	226
1.6.3.5. Motivar y fomentar la participación del alumnado.....	229
1.6.3.6. La resolución positiva de conflictos: el pedagogo/a como mediador/a.....	237
<b>1.7. PEDAGOGÍA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC).....</b>	<b>239</b>
1.7.1. Las TIC y los entornos virtuales de aprendizaje: e-learning o teleformación.....	239
1.7.1.1. Evolución de la enseñanza a distancia.....	242

1.7.1.2. Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje....	245
1.7.1.3. La enseñanza con TIC.....	253
1.7.1.4. El aprendizaje con TIC.....	265
1.7.1.5. El pedagogo/a como asesor/a en TIC y educación.....	268
1.7.2. Pedagogía 2.0.....	279
1.7.2.1. La Web 2.0: filosofía, principios y potencialidades educativas.....	279
1.7.2.2. Herramientas 2.0 para el aprendizaje.....	285
1.7.2.3. Docentes 2.0.....	288
<b>II. PROCESO DE INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>293</b>
<b>2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>295</b>
2.1.1. Justificación metodológica.....	295
2.1.2. Objetivos e hipótesis.....	298
2.1.3. Cuestionario: Trayectorias profesionales del pedagogo/a.....	300
2.1.3.1. Fiabilidad y análisis factorial.....	304
2.1.4. Introducción a la metodología de investigación cualitativa para el análisis de experiencias profesionales: técnicas biográfico-narrativas.....	311
2.1.4.1. Entrevistas en profundidad.....	315

<b>2.2. ANÁLISIS DE DATOS.....</b>	<b>321</b>
2.2.1. Análisis cuantitativo de los cuestionarios de trayectorias profesionales del pedagogo/a.....	321
2.2.1.1. Análisis descriptivo.....	321
2.2.1.2. Análisis de las competencias.....	331
2.2.1.3. Análisis de las dimensiones.....	351
2.2.1.4. Análisis de la formación.....	357
2.2.2. Análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad.....	373
2.2.2.1. Análisis y construcción de categorías.....	373
2.2.2.2. Análisis de coocurrencias y relaciones, y elaboración de diagramas comprensivos.....	382
<b>III. CONCLUSIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS.....</b>	<b>391</b>
<b>3.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....</b>	<b>393</b>
3.1.1. Estado del arte de la Pedagogía como profesión.....	395
3.1.2. Discusión y conclusiones de la fase cuantitativa: Cuestionarios.....	396
3.1.3. Discusión y conclusiones de la fase cualitativa: Entrevistas en profundidad.....	399
3.1.4. Nuevas líneas de investigación.....	404



<b>IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>411</b>
<b>V. ANEXOS.....</b>	<b>457</b>
<b>5.1. CUESTIONARIO “TRAYECTORIAS PROFESIONALES DEL PEDAGOGO/A” .....</b>	<b>459</b>
<b>5.2. MODELOS DE CORREOS DE CONTACTO CON LOS PEDAGOGOS/AS.....</b>	<b>474</b>
5.2.1. Modelo de correo de contacto: cuestionarios.....	474
5.2.2. Modelo de correo de contacto: entrevistas.....	475
<b>5.3. MODELO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>477</b>
<b>5.4. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.....</b>	<b>481</b>
<b>5.5. ENUNCIADOS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD (ATLAS.ti).....</b>	<b>528</b>
<b>5.6. INVITACIÓN A PEDAGOGOS/AS PARA LA REALIZACIÓN DEL CUESTIONARIO Y DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A TRAVÉS DE LOS MEDIOS SOCIALES.....</b>	<b>618</b>



## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Esquema de la enseñanza superior en España. (Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. <a href="http://www.mecd.gob.es">www.mecd.gob.es</a> ).....	89
Figura 1.2. Adaptado de Salinero Martín, M. Y. (2007) ¿Cómo se desarrolla la práctica de la formación en las empresas? Una aproximación al caso de Castilla-La Mancha. <i>Universia Business Review</i> , 16, 64-85.....	130
Figura 1.3. Competencias requeridas para los profesionales de la orientación en el ámbito de la educación por competencias (Fuente: Cobos, 2008).....	163
Figura 1.4. La orientación como proceso hacia la autorrealización (Adaptado de Isus Barado, 2008).....	170
Figura 1.5. Referentes del proceso diagnóstico (Fuente: Donoso y Figuera, 2007).....	178
Figura 1.6. Modelo DECIDES de toma de decisiones (Fuente: Krumboltz, 1979).....	179
Figura 1.7. Esquema de competencias del formador en el uso de las TIC (Fuente Rodríguez Conde, 2002).....	273
Figura 2.1. Gráfico de sedimentación.....	307
Figura 2.2. Relaciones entre el organizador Vocación (Vo) y categorías relacionadas.....	383
Figura 2.3. Relaciones entre el organizador Competencias (Co) y categorías relacionadas.....	385

Figura 2.4. Relaciones entre el organizador Ámbitos de Intervención (AI) y categorías relacionadas.....	386
Figura 2.5. Relaciones entre el organizador Nichos de trabajo alternativo (NA) y categorías relacionadas.....	389
Figura 5.1. Invitación para realizar el cuestionario en la red social Facebook.....	619
Figura 5.2. Invitación para realizar el cuestionario en el grupo de Pedagogos y Pedagogas de Málaga de la red social Facebook.....	620
Figura 5.3. Mensaje de invitación para realizar el cuestionario en la red social profesional LinkedIn.....	621
Figura 5.4. Invitación para realizar el cuestionario a los usuarios de la Asociación Profesional Iniciativa Colegial de Pedagogos y Psicopedagogos.ICP en la red social profesional LinkedIn.....	622
Figura 5.5. Invitación para realizar la entrevista en profundidad en la red social profesional LinkedIn.....	623
Figura 5.6. Anuncio destacado en la portada de la página web del Col·legi de Pedagogos de Catalunya.....	624
Figura 5.7. Anuncio para colaboración en la página web del Col·legi de Pedagogos de Catalunya (en catalán).....	625
Figura 5.8. Anuncio para colaboración en la página web del Col·legi de Pedagogos de Catalunya (en castellano).....	626

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Información ofrecida por distintas Universidades españolas sobre los estudios de Grado en Pedagogía: presentación y salidas profesionales. Elaboración propia.....	46
Tabla 1.2. Modo de acceso al primer empleo de los titulados/as en Pedagogía (Fuente: ANECA, 2005).....	50
Tabla 1.3. Funciones desempeñadas por los pedagogos/as en los puestos de trabajo relacionados con la Pedagogía (Fuente: adaptada de ANECA, 2005).....	51
Tabla 1.4. Factores que determinan la empleabilidad y su vinculación al desarrollo del individuo (Adaptado de FUNDIPE).....	62
Tabla 1.5.- Datos generales de la titulación de Graduado/a de Pedagogía de la UMA.....	98
Tabla 1.6. Distribución de créditos ECTS del Título de Graduado/a en Pedagogía de la UMA.....	102
Tabla 1.7. Módulos del Título de Graduado/a en Pedagogía de la UMA.....	103
Tabla 1.8. Materias que componen cada módulo del Título de Graduado/a en Pedagogía de la UMA.....	104
Tabla 1.9. Plan de estudios. Asignaturas por cursos del título de Graduado/a en Pedagogía de la UMA.....	111
Tabla 1.10. Campos de interacción entre la formación y el trabajo (Fuente: Pineda, 2002).....	128

Tabla 1.11. Puestos de trabajo y funciones correspondientes en el campo de la formación en las organizaciones (Fuente: Bordas et al., 1995)...135

Tabla 1.12. Capacidades organizacionales de los recursos humanos (Fuente: Ulrich y Smallwood, 2004).....142

Tabla 1.13. Contexto, instituciones y tareas del pedagogo/a. (Fuente: ANECA. (2005). Libro Blanco sobre el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Madrid).....149

Tabla 1.14. Competencias especializadas en el campo de la Orientación Educativa (Fuente: AIOEP, 2003).....164

Tabla 1.15. Funciones generales y especializadas de los equipos de orientación educativa en los niveles de primaria y secundaria en Andalucía (Fuente: Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa).....165

Tabla 1.16. Funciones de la orientación vocacional en el modelo de Parsons (Fuente: Pérez et al., 2009).....171

Tabla 1.17. Competencias especializadas en el campo de la orientación para el empleo (Fuente: AIOEP, 2003).....172

Tabla 1.18. Perfiles de orientación profesional en el ámbito socio-comunitario (Fuente: Sánchez García, 2004).....176

Tabla 1.19. Competencias del pedagogo/a social (Fuente: Quintana, 1986).....198

Tabla 1.20. Objetivos, objeto y producto del trabajo docente (Fuente: Tardiff, 2004).....203

Tabla 1.21. Consecuencias de la evolución de la educación en la formación de formadores (Fuente: Birkenbihl, 2008).....	207
Tabla 1.22. Competencias en la formación de formadores. (Fuente: García y Aguilar, 2011).....	210
Tabla 1.23. Pasos para crear un entorno de aprendizaje eficaz (Fuente: Singh, 1999).....	214
Tabla 1.24. Roles y responsabilidades de los formadores en las diferentes etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fuente: Gravells, 2012).....	219
Tabla 1.25. Recomendaciones didácticas en comunicación (Fuente: García y Aguilar, 2011).....	228
Tabla 1.26. Recomendaciones didácticas para motivar hacia el aprendizaje (Fuente: García y Aguilar, 2011).....	231
Tabla 1.27. Actividades para fomentar la participación en el aula según los alumnos (Fuente: Morell, 2009).....	234
Tabla 1.28. Actividades para fomentar la participación en el aula según los profesores (Fuente: Morell, 2009).....	234
Tabla 1.29. Recomendaciones didácticas para fomentar la participación (Fuente: García y Aguilar, 2011).....	236
Tabla 1.30. Principios básicos sobre los conflictos en la cultura de la mediación y la resolución pacífica de los conflictos (Fuente: Viñas, 2007).....	238

Tabla 1.31. Características del e-learning. (Fuente: AAVV, Programa EVA, 2009).....	250
Tabla 1.32. Dimensiones didáctico-digitales básicas y competencias relacionadas (Fuente: Marquès, 2000).....	270
Tabla 1.33. Ámbitos de asesoramiento pedagógico TIC (adaptada de: García y Aguilar, 2011).....	274
Tabla 1.34. Diferencias entre la web 1.0 y la web 2.0 (Fuente: De La Torre, 2006).....	279
Tabla 1.35. Herramientas web 2.0 y usos didácticos (Adaptado de Flores et al., 2010).....	286
Tabla 1.36. Competencias docentes 2.0. (Fuente: García y Aguilar 2011).....	289
Tabla 2.1. Comunalidades asignadas a todos los ítems al comienzo del proceso (inicial) y comunalidades reproducidas por la solución factorial (extracción).....	305
Tabla 2.2. Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación.....	308
Tabla 2.3. Solución factorial propiamente dicha tras la extracción.....	309
Tabla 2.4. Estadísticos descriptivos de los datos sociodemográficos...	321
Tabla 2.5. Estadísticos descriptivos del Cuestionario de Trayectorias Profesionales.....	324
Tabla 2.6. Formación recibida en diferentes aspectos de especialización del pedagogo/a.....	326



Tabla 2.7. Pruebas correspondientes al estudio de la relación de la competencia en diversos ámbitos de especialización del pedagogo/a con el género de estos profesionales.....	332
Tabla 2.8. Diferencias en el conocimiento de los diferentes aspectos de especialización del pedagogo/a en función de la edad.....	334
Tabla 2.9. Diferencias en competencias en función de la titulación.....	337
Tabla 2.10. Conocimiento de las competencias del pedagogo/a según universidad de procedencia.....	339
Tabla 2.11. Diferencias en conocimiento de competencias en función de la situación laboral.....	341
Tabla 2.12. Pruebas para comparar el conocimiento de los profesionales de la pedagogía en función de la titularidad, pública o privada, de la organización en la que prestan servicios.....	343
Tabla 2.13. Diferencias en el conocimiento de las competencias en función del tamaño de la organización en la que prestan servicios los pedagogos/as.....	345
Tabla 2.14. Diferencias en el conocimiento de las competencias en función del ámbito en el que prestan servicios los pedagogos/as.....	347
Tabla 2.15. Diferencias en el conocimiento de las competencias en función de los años de experiencia de los pedagogos/as.....	349
Tabla 2.16. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación al género.....	351

Tabla 2.17. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación a la edad.....	352
---	-----

Tabla 2.18. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación a la titulación.....	353
---	-----

Tabla 2.19. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación a la universidad de procedencia.....	353
---	-----

Tabla 2.20. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación a la situación laboral.....	354
--	-----

Tabla 2.21. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación a la naturaleza de la organización.....	354
--	-----

Tabla 2.22. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación al tamaño de la empresa.....	355
---	-----

Tabla 2.23. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación al ámbito en el que prestan servicio.....	356
--	-----

Tabla 2.24. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación los años de experiencia.....	356
---	-----

Tabla 2.25. Resultados del análisis de la formación recibida en relación al género.....	357
---	-----

Tabla 2.26. Resultados del análisis de la formación recibida en relación a la titulación realizada.....	360
---	-----

Tabla 2.27. Resultados del análisis de la formación recibida en relación a la universidad de procedencia.....	363
---	-----

Tabla 2.28. Resultados del análisis de la formación recibida en relación a la situación laboral.....	365
Tabla 2.29. Resultados del análisis de la formación recibida en relación a la naturaleza de la organización.....	367
Tabla 2.30. Resultados del análisis de la formación recibida en relación al tamaño de la organización.....	369
Tabla 2.31. Resultados del análisis de la formación recibida en relación a los años de experiencia.....	372
Tabla 2.32. Categorías, códigos y enunciados textuales de ejemplo...	375
Tabla 2.33. Categorías prefijadas y relación con las categorías ad hoc.....	378
Tabla 2.34. Categorías relacionadas directamente con el organizador Ámbitos de Intervención (AI).....	387
Tabla 2.35. Categorías relacionadas directamente con el organizador Ámbitos de Intervención (AI).....	390





# I. MARCO TEÓRICO



## **I. MARCO TEÓRICO**

### **1.1. INTRODUCCIÓN**

#### **1.1.1. Aproximación a los ámbitos profesionales y nuevos yacimientos de empleo de la Pedagogía.**

Son muchas las disciplinas ligadas a los procesos de aprendizaje, su complejidad y carácter multidisciplinar, que requieren de la intervención de saberes y materias transversales que las doten de los contenidos necesarios para su desarrollo, así como de recursos y profesionales especializados. El pedagogo/a ha estado siempre ligado al ámbito de la educación más tradicional, centrado en los procesos de aprendizaje más conocidos o tradicionalmente entendidos, como son el contexto de la escuela y sus áreas de actuación: la didáctica, las dificultades de aprendizaje, la orientación educativa más académica, o el asesoramiento más especializado en materia del currículum escolar.

La Pedagogía y su importancia como disciplina han ido evolucionando a lo largo de los años, desde el concepto más general como ciencia de la educación o del aprendizaje, hasta considerar la labor del pedagogo/a como figura orientadora de la enseñanza escolar en las diferentes etapas educativas en la educación formal. Poco a poco, y siguiendo la evolución de la Pedagogía y sus áreas de conocimiento afines (la didáctica, la orientación, la evaluación educativa...), los planes de estudio universitarios han ido conformando una titulación cada vez más orientada a considerar la Pedagogía como una disciplina transversal y aplicable a diferentes contextos de actuación, no exclusivos del ámbito puramente escolar.

En los últimos veinte años, han proliferado en el ámbito de actuación pedagógica, una serie de áreas profesionales, que han ido dejando paso tímidamente al profesional de la pedagogía, hasta convertirlo en un agente de intervención sólido y que se han consolidado en departamentos o sectores empresariales, muy alejados del mero contexto de la escuela. Es cierto, que el ámbito de los procesos de aprendizaje de carácter escolar, posee una trayectoria bastante nutrida de estudios e investigaciones que han ido dotando a la disciplina de herramientas y recursos válidos en todo y en parte para actuar en otras áreas de diferente índole.

Diferentes autores del ámbito académico y/o profesional (Tejada, en Vicente y Molina, 2001, Viladot, 1992, Marcelo, 1993-1997, Bordas, Cabrera, Fortuny y Rodríguez-Lajo, 1995), han dibujado un perfil profesional a través de matices sobre ámbitos de actuación, tareas, funciones, unidades de competencia o sectores profesionales emergentes, en los que el pedagogo/a se ha abierto camino y ha definido un desarrollo profesional a veces confuso.

Haro (2009) en Valenzuela y Ruiz (2011), habla de la necesidad de alcanzar un reconocimiento social y profesional para la pedagogía, realizando un recorrido magistral por diferentes sectores y yacimientos de oportunidad para dichos profesionales “un pedagogo bien formado está facultado para trabajar en la planificación, organización, desarrollo, administración, investigación y evaluación de sistemas educativos y en las actividades de formación tanto formales como no formales (tiempo libre, formación ocupacional, educación de adultos, (...)) (...) podemos ejercer nuestra profesión como orientadores/as/as, técnicos de los servicios educativos locales o autonómicos, educadores de colectivos especiales, apoyos didácticos/pedagógicos de museos y entidades



culturales, formador de formadores, asesores técnicos, asesores de instituciones y entidades de producción de recursos didácticos, juegos, softwares educativo, editoriales, evaluadores de procesos educativos y como profesores de secundaria y universidad” Valenzuela y Ruiz (2011).

Dichos ámbitos, que iremos abordando a lo largo del desarrollo de esta tesis doctoral, abarcan áreas diversas que García y Aguilar (2011) agrupan en algunos sectores profesionales ya conocidos, y en otros que se identifican como aquellos yacimientos de empleo donde el pedagogo/a tiene cabida “el contexto de la empresa, donde el pedagogo/a ha conseguido hacerse un hueco, como profesional especializado en materia de formación, desde el diagnóstico de necesidades formativas de los trabajadores de la empresa, hasta diseñador de planes de formación, asesor en metodologías de formación innovadora o evaluador de los aprendizajes para determinar el impacto en el ámbito de la empresa; la orientación y educación para el empleo, supone un ámbito en auge, en el que se abren oportunidades de trabajo en el ámbito público y privado. La figura del promotor de empleo o agente de colocación, como profesional que ofrece herramientas al demandante de empleo, en la identificación de itinerarios personalizados de formación, programas de formación para potenciar las posibilidades de empleabilidad del usuario de los servicios de empleo e incluso identificar aquellas ofertas de empleo más adecuadas a las competencias del usuario y a sus posibilidades según su perfil y su experiencia; el contexto asociativo y las redes socioeducativas de apoyo, en cuanto a tareas educativas de atención a colectivos diversos normalmente en riesgo de exclusión social: drogodependientes, inmigrantes, u otros colectivos con dificultades, como menores con dificultades de adaptación social, además de otras personas susceptibles de apoyo y ayuda

socioeducativa; como formador de formadores, apoyando a expertos en contenidos y docentes, sobre estrategias didácticas y metodológicas, ofreciendo herramientas para el diseño de contenidos, dinámicas para trabajar con el alumnado, técnicas de evaluación, etc., y las nuevas tecnologías, las posibilidades de internet y la web 2.0 como entornos virtuales de aprendizaje con enormes potencialidades. En este caso, el profesional de la pedagogía es pieza clave fundamental para identificar las oportunidades y orientar los diferentes caminos o posibilidades que dan estas herramientas en las organizaciones a nivel de formación”.

Así mismo, los Colegios Profesionales de diferentes comunidades autónomas (Col-legi de Pedagogos de Catalunya o el Colegio de Pedagogos y Psicopedagogos de Valencia) han sido determinantes para afianzar el reconocimiento de este profesional y sus posibles campos de actuación, además de su evolución e intereses en los diferentes sectores en los que el pedagogo/a ha tenido reconocimiento y cabida.

Si tenemos en cuenta la evolución académica del titulado/a en pedagogía (ahora graduado/a) podremos constatar cómo los planes de estudio han ido reflejando una realidad cambiante, que quizás a veces ha ido desarrollándose de forma muy pausada, pero que no cabe duda que ha experimentado cambios significativos en cuanto al currículum de las materias cursadas por el alumnado de las diferentes generaciones.

Las reformas acometidas en los planes de estudio de Pedagogía, comienzan a dejar paso a una titulación con un carácter no solo escolar, sino también social y con un tímido acercamiento al ámbito tecnológico y laboral o de la empresa. En reformas sucesivas, se incorporan nuevas perspectivas profesionales, que finalmente quedan recogidas en el Libro Blanco de la Titulación de Grado en Pedagogía publicado en dos

volúmenes por la ANECA (entre 2004 y 2005) llegando a los ya conocidos Grados actuales del “Plan Bolonia”, en los que desde 2010, la disciplina contempla esas nuevas áreas profesionales de una forma más patente.

La tesis “Empleabilidad del pedagogo/a a través del análisis interpretativo de experiencias profesionales”, pretende incidir en cómo han ido evolucionando las trayectorias profesionales de pedagogos y pedagogas que a través de su bagaje, desarrollando tareas, asumiendo responsabilidades y afrontando retos, han dotado de perspectivas diferentes, rasgos distintivos y competencias nuevas a dicha profesión.

En relación a la formulación del problema de investigación, la hipótesis de trabajo y eje vertebrador de esta investigación sería por tanto, que el análisis e interpretación de trayectorias individuales de profesionales, permite conocer los sectores en los que la Pedagogía está emergiendo, así como su potencial de empleabilidad.

El concepto mismo de empleabilidad, es un neologismo, aún en construcción, que viene a definirse como la capacidad de las personas para encontrar trabajo y ser competitivos en el mercado laboral. Dicho término, caracteriza de forma muy ilustrativa la propia evolución del perfil profesional del pedagogo/a y sus competencias, en los diferentes ámbitos o sectores de actividad en los que ha desempeñado funciones como asesor, técnico, gestor, etc. y que a día de hoy, aún no se ha consolidado dentro del mercado sociolaboral y de la empresa.

La aportación fundamental del estudio puede venir determinada por su contribución directa al desarrollo científico de la disciplina, así como al avance del perfil profesional del pedagogo/a en el difícil camino

de la inserción en el mercado laboral. Así mismo, apoyará el afianzamiento de los profesionales en los diferentes sectores, así como su posible desarrollo en nuevos entornos o yacimientos de empleo. Las teorías arrojadas a partir del análisis e interpretación de las trayectorias de los sujetos investigados, permitirán establecer estrategias de afrontamiento en situaciones de reto y oportunidad a los pedagogos/as que ejerzan su profesión en los diferentes campos profesionales.

Uno de los aspectos más innovadores en cuanto al desarrollo de la tesis, procedimiento de trabajo y recogida de datos, es que ha sido llevado a cabo a través del uso intensivo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, utilizando herramientas del ámbito 2.0, como son: gestión de archivos en *la nube*, elaboración y aplicación del cuestionario a través de la herramienta de diseño de cuestionarios de Google Drive, trabajo colaborativo apoyando la tutela académica con la dirección de esta tesis doctoral en el seguimiento y supervisión de tareas, uso de redes sociales profesionales del ámbito de la pedagogía, con el objeto de captar perfiles con trayectorias nutridas a nivel profesional y/o académico. Además se han utilizado Skype en algunos casos para la realización de las entrevistas (y su grabación respectiva con el software PrettyMay) y herramientas de análisis de datos como el SPSS como soporte a las técnicas cualitativas utilizadas, así como el software específico para el tratamiento de datos cuyo uso es más habitual en este tipo de trabajos de investigación (Atlas.ti).

### **1.1.2. Objetivos de esta tesis doctoral.**

Identificamos como *objetivo general* de este trabajo de investigación el analizar la empleabilidad del pedagogo/a a través de la interpretación de trayectorias profesionales individuales, los puestos de

trabajo desempeñados, las funciones y tareas realizadas, así como las percepciones sobre su propia trayectoria profesional.

Como *objetivos específicos* de esta tesis encontramos:

- Realizar una revisión exhaustiva del estado del arte acerca del potencial de empleabilidad de la pedagogía como disciplina.
- Estudiar el perfil del pedagogo/a y sus competencias, a través del análisis cuantitativo y cualitativo de la trayectoria de un número significativo de profesionales.
- Identificar los ámbitos de intervención y nichos de trabajo existentes en los que el pedagogo/a ejerce profesionalmente.
- Construir categorías (\_ad hoc\_), organizadores y sus relaciones, para comprender las trayectorias de profesionales de la pedagogía.
- Elaborar diagramas comprensivos (marcos teóricos) a partir de organizadores, que permitan el análisis de las relaciones entre las categorías y que ayuden a comprender las trayectorias de profesionales de la pedagogía.

### **1.1.3. Empleabilidad, mercado de trabajo y carreras profesionales.**

El interés en la empleabilidad ha surgido como resultado de los cambios tanto en la estructura de las organizaciones como de carácter

demográfico. En el ámbito de las organizaciones se ha iniciado un proceso de reducción de la plantilla de personal asalariado con el fin de minimizar los costes laborales. También se están produciendo reestructuraciones que inciden en la naturaleza de la relación laboral, el salario de los trabajadores, el cierre de centros de trabajo y la externalización, por lo que ha habido un creciente énfasis en la flexibilidad y la empleabilidad como medio para alcanzar la seguridad laboral a largo plazo.

Los empleadores son más propensos a contratar a aquellas personas que tienen la capacidad de realizar una contribución inmediata, y, posiblemente, a corto plazo, en lugar de personas que quieren carreras de desarrollo a largo plazo y estables. Garavan (1999) sostiene que las habilidades generales avanzadas que caracterizan el nuevo empleo se han convertido en la fuente de la ventaja competitiva de una organización. Las organizaciones que son capaces de acceder a un suministro de empleados con habilidades genéricas altamente desarrolladas son capaces de competir con más éxito que aquellas que se centran en la retención de empleados con habilidades específicas de las empresas. Los temas críticos para las organizaciones son en primer lugar, la forma de localizar y atraer a las personas con habilidades de empleo de alto nivel y en segundo lugar, cuál es el papel que adoptan en el mantenimiento y la mejora de la empleabilidad individual.

Los cambios demográficos también han contribuido a un creciente interés en la empleabilidad (Cartwright y Holmes, 2006). En países como los EE.UU., Canadá, Reino Unido y Australia, así como en toda Europa, la disminución de las tasas de natalidad y el envejecimiento de la población se han traducido en una escasez de recursos humanos en el trabajo (Burke y Ng, 2006; Dixon, 2003; McDonald y Kippen, 2001 ). Los

empleadores están encontrando cada vez más difícil atraer a empleados debidamente capacitados, cualificados y con experiencia para satisfacer su demanda actual, así como las necesidades futuras de crecimiento (Richardson, 2006). Para superar esta falta de alternativas se ha propuesto ampliar la oferta de trabajo a través de planes de migración calificados, incrementar los niveles de empleabilidad de la población en general a través de programas de educación y formación (Hallier y Butts, 1999; McQuaid y Maguire, 2005, Sheldon y Thornthwaite, 2005), o retener a los trabajadores más experimentados en la fuerza laboral retrasando la edad de jubilación (Patrickson y Ranzijn, 2003).

El concepto de empleabilidad ha seguido evolucionando en consonancia con el cambio desarrollado en los modelos de empleo y carrera profesional. Hasta el siglo XIX los puestos de trabajo eran esencialmente los relativos a las actividades vinculadas a tareas de tipo artesanal e industrial, con límites claramente definidos. Artesanos y trabajadores itinerantes asumieron la responsabilidad de su propia empleabilidad (Bagshaw, 1997), que a menudo significaba moverse en busca de trabajo a las ciudades en donde estaba disponible y la actualización de sus habilidades según fuera necesario (Garavan, 1999). Los contratos por regla general eran a corto plazo y por la duración de un proyecto o una obra en particular. La revolución industrial cambió los modelos de empleo.

El crecimiento en los sectores de manufacturación y finanzas dio lugar a la aparición de la carrera como concepto claramente delimitado y externamente organizado. Estas organizaciones convirtieron los puestos de trabajo en puestos más estructurados y con funciones más definidas. Los contratos se hacían a largo plazo y los empleados comenzaron a esperar que la organización les ofreciera un trabajo para toda la vida o

por el plazo que quisieran quedarse. En este contexto, el trabajador empleable era aquel que tenía los conocimientos, las habilidades y los comportamientos específicos que la empresa necesitaba, así como la demostración de una fidelidad hacia la organización en la que trabajaba. En gran medida, tener una buena relación laboral significaba hacer lo que la empresa quería, estando agradecido por la oportunidad que ofrecía la empresa de un puesto de trabajo estable (Arthur y Rousseau, 1996). Los empleados vuelcan todos sus esfuerzos en la organización y, a cambio, la organización proporciona trabajo y seguridad en el empleo. El empleo se encuentra gestionado fundamentalmente por el empleador y, en particular, en las organizaciones más grandes, se aplican criterios lineales, jerárquicos, y basados en la estabilidad (Capelli, 1999). Las medidas de empleabilidad tendían a centrarse en criterios tangibles y cuantificables, por ejemplo, tener las cualificaciones adecuadas, tener un puesto de trabajo en particular, la identificación con la organización, sobre todo cuando la organización tenía una reputación para la contratación o capacitación de las personas más adecuadas, o bien tener años de experiencia en una empresa o en un campo laboral específico.

Sin embargo, hacia el final del siglo XX los patrones de empleo han ido cambiando significativamente a medida que las organizaciones se han sometido de forma generalizada a una continua reducción y reestructuración en respuesta a las crecientes presiones de la competencia (Cascio, 1993). En este entorno, las organizaciones que habían ofrecido previamente carreras jerárquicas a largo plazo ya no eran capaces de prometer seguridad laboral con un empleo para toda la vida, noción que comenzó a ser sustituida por contratos de trabajo a más corto plazo. Las modificaciones sufridas por el contrato laboral formal también se reflejaron en cambios en el *contrato psicológico*. El *contrato*



*psicológico*, que se puede definir como los acuerdos implícitos de una relación laboral, comenzó a cambiar a partir de un acuerdo esencialmente relacional para dar cabida a una mayor cantidad de transacciones entre empleado y empleador. El antiguo *contrato psicológico* da a entender que el trabajo duro, la lealtad y el compromiso con la organización serían correspondidos con la seguridad del empleo, las oportunidades de carrera, la formación apoyada por la empresa y las promociones internas en una relación laboral caracterizada por el paternalismo y la confianza mutua (Baruch, 2001). Por el contrario, el nuevo *contrato psicológico* se centra más en los elementos transaccionales u obligaciones específicas, a corto plazo, y cuantificables que implican un compromiso limitado de las partes (Morrison y Robinson, 1997). Los empleados sólo se garantizan un puesto de trabajo durante el tiempo que la organización tiene necesidad de sus habilidades y atributos particulares (Arthur y Rousseau, 1996). Los trabajos son más propensos a ser relaciones financieras a corto plazo que requieren empleados flexibles y altamente cualificados (Atkinson, 2004).

Durante la última década, muchos teóricos del ámbito de la educación superior han argumentado que las carreras lineales están siendo reemplazadas por modelos de carrera más flexibles y adaptativos, como itinerarios sin fronteras, nucleares, sobre las que se puede ir desarrollando un currículum personalizado o las carreras a la carta (Cohen y Mallon, 1999), los patrones que reflejan un cambio desde el paternalismo y la dependencia a una relación de trabajo más independiente (Waterman y Collard, 1994).

En este nuevo modelo de gestión, la carrera se convierte en un proceso a través del cual un individuo hace un contrato para dar sentido a las experiencias, gestionar opciones de carrera y buscar su realización

personal (Hind, 2005, p. 269) en lugar de un proceso que es administrado por una organización. Aunque ha habido una amplia aceptación de estos nuevos modelos de carrera, algunos autores cuestionan hasta qué punto las carreras y las pautas de empleo han cambiado, lo que sugiere que todavía hay evidencia sustancial para defender la existencia de las carreras tradicionales, organizativamente delimitadas (Ackah y Heaton, 2004). Estos autores argumentan que las carreras están pasando ciertos cambios y transiciones (Baruch, 2006, p. 127) en lugar de una reestructuración completa de las carreras tradicionales. También hay un debate sobre el grado en que los individuos prefieren la independencia sobre la seguridad del empleo por cuenta ajena (Clarke y Patrickson, 2008), el modelo de carrera autogestionada en vez de carreras gestionadas organizativamente (Maguire, 2002), y el nuevo *contrato psicológico* en lugar del antiguo *contrato psicológico*, más seguro (Baruch, 2006).

Sin embargo, a pesar de este debate, parece que las carreras están en un estado de cambio y que en las próximas décadas del siglo XXI es probable que veamos la aparición continua de nuevas formas de carrera y de nuevas formas de trabajo. Estos cambios señalan la necesidad de nuevas investigaciones sobre la empleabilidad. En cierto modo, la visión contemporánea de la empleabilidad parece haber cambiado de nuevo a un modelo pre-industrial (Ackah y Heaton, 2004). El énfasis está ahora en la responsabilidad individual de, y compromiso con, la empleabilidad como condición previa para el éxito profesional (Garavan, Morley, Gunnigle, y Collins, 2001). Las personas se ven obligadas a buscar dentro de sí mismos para afianzar la seguridad laboral en curso, asegurando que sus habilidades están al día y que son *comercializables*. Se espera que con este nuevo modelo las personas

puedan tomar el control para desarrollar y gestionar su propia carrera con el fin de mejorar su empleabilidad y lograr la satisfacción y la realización personal (Bates y Bloch, 1996). De esta manera surge la cuestión de lo que constituye la empleabilidad y la forma en que debe ser medida y evaluada.

#### **1.1.4. Estudios de Pedagogía.**

Los estudios universitarios de Pedagogía en España surgen a principios del siglo XX con la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, por una iniciativa de D. Manuel Bartolomé Cossío, aunque no fue secundada en ninguna otra Universidad española, de tal manera que los estudios desaparecieron al morir su impulsor en 1932 (ANECA, 2005). En el año 1933 la Universidad de Barcelona fundó una sección de Pedagogía, cuya actividad se vio interrumpida como consecuencia de la Guerra Civil hasta 1944 y 1945, cuando se reabrieron las secciones en Madrid y Barcelona respectivamente. A partir de aquí comienza un período de consolidación de los estudios de Pedagogía, que paulatinamente se van extendiendo a otras Universidades españolas en los años 60 y siguientes, siendo Valencia una de las pioneras, junto a Barcelona y Madrid en la creación de la titulación de Pedagogía.

En un principio, los estudios de Pedagogía aparecen como una especialidad dentro de la titulación correspondiente a la licenciatura de Filosofía y Letras, o bien a la de Filosofía y Ciencias de la Educación, en la que se comienza a dar a esta disciplina un estatus de carácter científico. Finalmente, en el año 1979 aparece la titulación específica de licenciatura de Ciencias de la Educación, cuya orientación principal era la formación de los profesionales especialistas en Pedagogía dentro de las

instituciones educativas, como inspectores, directores, centros de educación especial, gabinetes de orientación.

La Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria sentó las bases para las posteriores reformas en los estudios conducentes a la obtención de cualquier titulación universitaria, otorgando la potestad al Gobierno para que, a propuesta del Consejo de Universidades, establecer los títulos de carácter oficial y las directrices generales de los planes de estudio. En el año 1992, el Gobierno establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía mediante el RD 915/1992, de 17 de julio, así como las directrices generales de los planes de estudio. En esta norma se establece que las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Pedagogía deberán proporcionar una formación teórica y práctica necesaria para el análisis, organización y desarrollo de sistemas y procesos educativos. La titulación se estructura en dos ciclos con una duración total de entre cuatro y cinco años, siendo la carga lectiva total no inferior a 300 créditos y a 120 créditos en cada ciclo.

El RD de creación de la titulación de Pedagogía otorga un importante papel a las enseñanzas prácticas, limitando el número máximo de horas semanales de enseñanzas teóricas a quince horas, de un total de horas lectivas entre 20 y 30 horas. Además, en el segundo ciclo se incluye como materia troncal el *Practicum*, definido como un conjunto integrado de prácticas tendentes a proporcionar experiencia directa sobre administración, planificación y dirección de instituciones y sistemas educativos, con una carga lectiva de 12 créditos.

Posteriormente, la Declaración de Bolonia de 1999, que incluye entre sus objetivos el establecimiento de un sistema flexible de

titulaciones dirigido a la promoción de las oportunidades de trabajo, conduce a una serie de cambios en la organización de las titulaciones universitarias, comenzando por la creación de las enseñanzas oficiales del ciclo de Grado. El RD 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, da cumplimiento a lo acordado en la Declaración de Bolonia, definiendo la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales españolas en lo que corresponde a su primer ciclo o Grado. El segundo y tercer ciclos, correspondientes a los estudios de Posgrado, son regulados por su desarrollo reglamentario específico. El objetivo establecido en el RD 55/2005 es claro “propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne los conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”. La carga lectiva total para los estudios de Grado se establece entre 180 y 240 créditos, que en parte podrán ser convalidados por la realización del proyecto de fin de carrera o de prácticas tuteladas.

En el proceso seguido para adaptar la estructura de las enseñanzas universitarias españolas al marco de educación superior establecido en el Espacio Europeo de Educación Superior, iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia, se promulga el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Este RD avanza en el proceso de otorgar autonomía a las Universidades españolas para la estructuración de sus propios planes de estudio dentro del marco común establecido por la legislación estatal. En dicha norma la Pedagogía, como materia básica, queda encuadrada dentro de la rama de las Ciencias Sociales y

Jurídicas, con la denominación de Educación, que comprende un amplio espectro de estudios entre los que se incluyen los antiguos de Magisterio orientados a la capacitación para la docencia en educación Primaria. La Resolución de 13 de noviembre de 2009, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 30 de octubre de 2009, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos, comprende los estudios relativos al ámbito de la pedagogía.

En la tabla 1.1. se encuentran algunas de las presentaciones que realizan las Universidades españolas, junto a la descripción realizada por cada una de ellas sobre las salidas profesionales para las que capacita la titulación.

Presentación	Salidas profesionales
<b>Universidad de Málaga</b>	
<b>La carrera se propone capacitar a los estudiantes tanto en la comprensión de los avances científicos e investigaciones del campo pedagógico y de las ciencias auxiliares o próximas, como en los métodos, procedimientos y rutinas comunes en los ámbitos profesionales de la Pedagogía</b>	Puestos de coordinación en los centros escolares, ejercer labores de Orientación a estudiantes, familias y otros profesionales de la educación que así lo requieran. Trabajarás sobre todo en centros de enseñanza, tanto públicos como privados y/o concertados. Asimismo podrás trabajar en centros de inserción social, en editoriales, así como en otros puestos que tengan que ver con procesos y espacios educativos.
<b>Universidad de les Illes Balears</b>	
<b>La titulación de Pedagogía capacita al alumnado como experto en procesos educativos y formativos en contextos escolares, socioeducativos, organizacionales y laborales. El alumnado aprende a diseñar, gestionar, desarrollar y evaluar planes, proyectos,</b>	Las salidas profesionales son muy variadas y abarcan campos tan diversos como el educativo (tanto en la escuela como fuera de ella) y el formativo (en el mundo empresarial o de la organización en general). Entre otras salidas profesionales, destacamos: orientador/a en centros

**programas y acciones formativas y educativas. También se prepara para realizar intervenciones educativas en todos los ámbitos, así como intervenciones formativas en contextos organizacionales y laborales. Al mismo tiempo adquiere la capacidad para comprender, hablar y escribir la lengua inglesa.**

educativos, en equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP) y en equipos de atención primaria (EAP), profesor de temáticas psicopedagógicas en varios ciclos formativos de formación profesional, gestor educativo en instituciones, director o técnico en el ámbito de los recursos humanos y la formación en la organización y en la empresa, orientador y preparador laboral, así como director o gerente de centros formativos o socioeducativos

#### **Universidad de Navarra**

**El pedagogo/a es el profesional de la educación, el que comprende los procesos educativos y conoce sus limitaciones, el que analiza los problemas educativos y busca las soluciones, en los campos de la educación formal (escolar) y no formal (social, familiar, empresa, etc.).**

Departamentos de orientación socioeducativos. Centros ocupacionales. Dirección de centros de educación infantil y guarderías. Administraciones públicas. Editoriales. Empresas de diseño de materiales curriculares. Empresas de ocio y de material lúdico. Empresas: departamento de RR. HH. Asociaciones y residencias para la tercera edad, ONGs y Fundaciones. Mediador intercultural (inmigrantes). Asociaciones con finalidades educativas y culturales de desarrollo local.

#### **Universidad de Oviedo**

**La duración del Grado en Pedagogía es de 4 años. El mínimo de créditos exigidos para la obtención del título es de 240 créditos ECTS distribuidos de la siguiente manera:**

Los profesionales de la Pedagogía desarrollan su actividad en tres grandes ámbitos:

1. - Ámbito formativo-laboral, con tareas orientadas a la formación, gestión y asesoría pedagógica en contextos laborales, como gestionar, dirigir y desarrollar formación en organizaciones productivas...;
2. - Ámbito social, que incluye tareas como: a) diseñar, desarrollar y evaluar programas y recursos socioeducativos, b) dirigir y gestionar áreas educativas y servicios sociales, personales o culturales, c) desarrollar labores de mediación socioeducativa y cultural, d) asesorar pedagógicamente en

asociaciones e instituciones  
socioeducativas...;

3. - Ámbito escolar, que se concreta en las siguientes tareas: a) desarrollar labores de diagnóstico, asesoramiento y orientación educativa, b) diseñar, desarrollar y evaluar programas y recursos educativos, c) analizar y evaluar sistemas, instituciones y políticas educativas, d) supervisar e inspeccionar técnicamente la educación, organizar, gestionar y dirigir instituciones educativas formales...

#### Universidad de Barcelona

**Formar estudiantes con conocimientos para:**

- 1. Diseñar proyectos de educación y formación integral, adecuados a características de los educandos, organizaciones y sociedad;**
- 2. Diagnosticar situaciones complejas de desarrollo personal, profesional, social y cultural;**
- 3. Diseñar, desarrollar y evaluar programas de desarrollo personal e intervención educativa;**
- 4. Planificar, gestionar y evaluar acciones educativas y formativas en contextos sociales e institucionales;**
- 5. Diseñar, desarrollar, asesorar y evaluar programas, acciones, proyectos y productos educativos adaptados a los contextos analizados;**
- 6. Analizar, diseñar, desarrollar y evaluar tecnologías de la información y la comunicación en entornos educativos.**

1. En el contexto educativo formal, de: a) Formador y asesor pedagógico; b) Orientador personal, académico y familiar; c) Coordinador/Especialista de aulas hospitalarias; d) Asesor en gabinetes especializados; e) Diseñador de materiales educativos.
2. En el contexto social de: a) Director y técnico en educación, servicios sociales, personales, culturales, de justicia, etc; b) Director y técnico de centros socioeducativos y culturales; c) Asesor pedagógico en asociaciones y entidades de carácter socioeducativo y cultural; d) Director y gestor de proyectos e iniciativas de desarrollo humano sostenible; e) Mediador socioeducativo y cultural.
3. En el contexto empresarial: a) Gestor, técnico y formador; b) Productor y asesor pedagógico en editoriales; c) Gestor de proyectos culturales y patrimoniales; d) Diseñador de programas educativos con medios tecnológicos; e) Asesor pedagógico en medios de comunicación, museos y proyectos culturales.

Tabla 1.1. Información ofrecida por distintas Universidades españolas sobre los estudios de Grado en Pedagogía: presentación y salidas profesionales. Elaboración propia.



### 1.1.5. La empleabilidad del pedagogo/a.

Como vemos en la tabla 1.1, las Universidades que ofertan la titulación de Grado en Pedagogía hacen hincapié en las diferentes posibilidades de orientación profesional para la que se orientan las respectivas titulaciones. Algunas de ellas parecen exclusivamente orientadas al ámbito educativo, aunque la mayoría de ellas ofrecen, además, salidas profesionales en los ámbitos empresarial o laboral, así como en el social.

Las competencias adquiridas durante la carrera determinan la orientación laboral de los titulados en Pedagogía. En el año 2005 ANECA publicó los resultados de un estudio sobre inserción laboral de los/de las pedagogos/as, en el que participaron 469 titulados en 20 universidades que habían finalizado sus estudios entre los años 1999 y 2003. Los resultados indican que el 74% de los titulados en Pedagogía estaban realizando un trabajo remunerado en el momento del estudio, aunque de este porcentaje, sólo el 61% está realizando un trabajo relacionado con la Pedagogía, lo que supone el 45% del total de titulados. Es decir, menos de la mitad de los titulados en Pedagogía estaban trabajando en el área de su preparación específica. De los que trabajan en el campo de la Pedagogía, el 70% afirmó haber encontrado el trabajo en un plazo inferior a un año desde la finalización de los estudios. El 7% ya tenía un trabajo relacionado con su titulación antes de su graduación.

El modo de acceso más frecuente al primer empleo es la red de contactos, que, junto a la *autocandidatura*, se presenta como la forma más eficaz de conseguir un trabajo relacionado con la Pedagogía. El resto de formas de acceso, como el concurso/ oposición, las prácticas en empresas y otros se encuentran bastante alejados en cuanto a su

eficacia de los dos modos principales, lo que indica la importancia de la red de apoyo social para la inserción en el mundo laboral.

<b>Forma de encontrar el primer empleo</b>	
Red de contactos	43,6%
Autocandidatura	18,8%
Prácticas previas o trabajo previo en el centro	8,5%
Concurso/opusición	7,7%
Anuncio oficial (BOE, ayuntamientos, otros)	6,4%
Contactos y servicios desde la propia universidad	5,1%
INEM	3,4%
Anuncio en prensa	2,6%
Por internet	2,1%
Autoempleo	1,7%

Tabla 1.2. Modo de acceso al primer empleo de los titulados en Pedagogía (Fuente: ANECA, 2005).

El 60% de los titulados en Pedagogía trabajan en la empresa privada, mientras que el 28% lo hacen en el sector público. En cuanto al tipo de contrato, predomina la contratación temporal, con el 54% de los titulados, frente al 39% que indica que tiene un contrato fijo. Sólo un 5% de los encuestados afirma trabajar por cuenta propia.

Por último, describiremos las funciones que desempeñan los titulados en Pedagogía en el ámbito laboral. En la tabla 1.3 se observa que la mayoría de los pedagogos/as desempeñan funciones relacionadas con la educación, ya sea formal o no formal (p. ej. educador social). Casi una tercera parte se dedica a la docencia escolar, que incluye docencia propiamente dicha, educación infantil, primaria, idiomas, educación especial y profesor de apoyo. La educación no formal, a la que se dedica el 18% de los pedagogos/as, incluye funciones como la educación social, ambiental, hospitalaria, la animación sociocultural y la inserción social,

así como la atención a personas mayores y niños. También es importante el yacimiento relativo a la orientación escolar y familiar, que ocupa al 11% de los pedagogos/as. El ámbito de los RRHH, al que se dedica el 7% de los pedagogos/as, incluye básicamente dos funciones: la orientación laboral y la selección de personal. La formación y su gestión dan trabajo al 11% de los pedagogos/as, constituyendo un importante ámbito laboral, al igual que ocurre con la coordinación y gestión, una función en la que se emplea el 13% de los titulados. Las funciones integradas en esta área son las relativas a la coordinación tanto de personas como de proyectos, aunque también se encuentran funciones como la dirección, la formación de becarios, preparación de certificados y atención al cliente o la selección de colaboradores. La actividad terapéutica también es un posible yacimiento de empleo para los pedagogos/as, como también lo son la investigación y las actividades relacionadas con materiales y servicios didácticos.

<b>Función</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Docencia escolar</b>	31,0%
<b>Educación no formal</b>	18,0%
<b>Coordinación y gestión</b>	13,0%
<b>Orientación escolar y familiar</b>	11,0%
<b>Formación</b>	8,0%
<b>Recursos humanos</b>	7,0%
<b>Pedagogía terapéutica y psicomotricidad</b>	5,0%
<b>Gestión de la formación</b>	3,0%
<b>Materiales y servicios didácticos</b>	3,0%
<b>Investigación</b>	1,0%

Tabla 1.3. Funciones desempeñadas por los pedagogos/as en los puestos de trabajo relacionados con la Pedagogía (Fuente: adaptada de ANECA, 2005).

### **1.1.6. Estructura de la tesis.**

Para dar una coherencia y sentido lógico a los contenidos desarrollados en este trabajo, y en su primera parte, se presentan un total de siete capítulos que conforman el marco teórico y que tienen por objeto realizar un recorrido por la Pedagogía como disciplina, destacando aquellos sectores y ámbitos profesionales donde, a lo largo de los años, la disciplina ha conseguido alcanzar una mayor relevancia, y que aportan elementos de carácter innovador en cuando al desarrollo de la Pedagogía como ciencia de la educación con amplias potencialidades aún por ser explotadas. Así por ejemplo, el ámbito de los contenidos digitales y el asesoramiento técnico en su diseño, el contexto de los recursos humanos y el desarrollo del talento ligado al aprendizaje, o el e-learning y las nuevas tecnologías como campos profesionales de proyección futura son ámbitos desarrollados ampliamente en el marco teórico de esta tesis.

La segunda parte, que aborda al análisis de la información recogida, cuenta con cuatro capítulos, y está dedicada el estudio de perfiles a través de la metodología que hemos seleccionado para llevar a cabo este proyecto, que consta de técnicas cualitativas y cuantitativas, destacando las primeras sobre las segundas. El cuestionario, como primer instrumento de recogida de información, nos permite realizar un sondeo obteniendo una perspectiva general de la profesión, nos ofrece una puesta al día de la disciplina en el contexto laboral y de los sectores donde el pedagogo/a ejerce su actividad en la actualidad, además de ayudarnos a seleccionar los perfiles profesionales que más se ajusten a los objetivos de nuestra investigación, dotándola de solidez, relevancia y representatividad de los diferentes sectores o ámbitos profesionales de la pedagogía. Como eje central de la recogida de información utilizaremos

las que Tójar (2006) denomina técnicas biográfico-narrativas, seleccionando para nuestro estudio aquellas trayectorias de profesionales que nos permitan lograr la conexión dialéctica entre lo dado y lo vivido, entre persona y estructura, entre individuo y grupo, lo que hace posible comprender un grupo humano a través de relatos narrativos de forma exclusiva. Como instrumento que nos permite una adecuada triangulación, utilizaremos las entrevistas en profundidad. Con esta denominación se pretende dejar claro el interés por la obtención de información no superficial, que ahonde en los temas relevantes y que sea persistente en el propósito de interrogar con exhaustividad. Es decir, seleccionar aquellas personas que puedan proporcionarnos información valiosa y detallada, además de disponer de cierta disponibilidad para acordar con ellas tantos encuentros como sean necesarios.

Con este primer esbozo, se puede tener una impresión más cercana a la temática de la tesis, sus objetivos clave, la estructura de sus capítulos, así como una aproximación de la realidad del empleo para el pedagogo/a, en cuyos matices profundizaremos en los siguientes capítulos siguiendo el esquema expuesto en el desarrollo de este apartado.



## **1.2. EL CONCEPTO DE EMPLEABILIDAD EN EL CONTEXTO DEL MERCADO DE TRABAJO**

En las últimas décadas se han producido cambios sustanciales en el mercado de trabajo motivados por los progresos tecnológicos, la globalización de los mercados y la consiguiente intensificación de la competencia. Asociada a esta nueva configuración del sistema económico se ha incrementado la demanda de una mayor flexibilidad laboral de los trabajadores actuales y potenciales (usuarios de los sistemas educativos), cuyo objetivo es adaptarse a las necesidades de la competitividad de los mercados. Paralelamente al incremento de la flexibilidad laboral se ha producido una pérdida de seguridad en el empleo actual como consecuencia de una reestructuración de las empresas para ganar en competitividad, que se ha traducido en disminución de salarios, disminución de la plantilla de trabajadores, traslado de la producción a países con una legislación laboral menos protectora de derechos laborales, cierres de centros de trabajo, etc. Este contexto ha dado lugar al aumento del desempleo, así como al incremento de fórmulas de trabajo precarias o a tiempo parcial, de tal forma que parece que conforme los mercados de trabajo se vuelven más flexibles, los empleos son más inseguros, entendiendo la seguridad en el trabajo como la certidumbre de un determinado trabajador de conservar un determinado puesto de trabajo (Arocena, Núñez & Villanueva, 2007).

Los cambios organizacionales, los patrones emergentes de trabajo y la paulatina erosión de la seguridad laboral han llevado a poner el énfasis sobre la empleabilidad como la base sobre la que fundamentar las relaciones laborales en el mercado actual. Bajo este nuevo panorama, los individuos son animados a pensar en sí mismos como auto-empleados, incluso cuando estén empleados por alguna

organización (Garavan, 1999). La empleabilidad se ha convertido en un elemento clave para los trabajadores en el mercado laboral, en cuanto que aglutina todas aquellas habilidades y actitudes que le van a proporcionar una ventaja competitiva en relación con otros trabajadores a la hora de optar a un puesto de trabajo.

### **1.2.1. Definición de empleabilidad.**

La empleabilidad se refiere a la capacidad del trabajador para obtener un empleo y mantenerlo (Forrier y Sels, 2003; Rothwell y Arnold, 2007). Se presenta esta capacidad como una forma de adaptación que permite a los trabajadores identificar y aprovechar las oportunidades de desarrollo profesional que pueden facilitar la movilidad laboral dentro de cada organización y entre diferentes organizaciones (Fugate, Kinicki y Ashforth, 2004). La empleabilidad abarca dimensiones tales como iniciativa personal (Fay y Frese, 2001) y flexibilidad funcional (Beechev y Perkins, 1987) y se caracteriza por la capacidad de lograr la movilidad profesional a través del propio conocimiento, las habilidades, el conocimiento del mercado de trabajo y la capacidad de adaptación, en general (De Cuyper, Bernhard-Oettel, Berntson, Witte y Alarco, 2008).

La empleabilidad objetiva se refiere a datos sobre el perfil profesional de cada individuo, como el nivel de educación o la posición en el mercado laboral, por ejemplo. Por el contrario, la empleabilidad subjetiva o percibida se refiere valoración del trabajador de su capacidad de conseguir un nuevo empleo en la misma organización o en una organización diferente (Berntson, Sverke, y Marklund, 2006). Los autores de publicaciones recientes en este campo de la investigación han sugerido que en el empleo, en particular en tiempos de cambios en las organizaciones, lo que más importa no es tanto la empleabilidad objetiva,



sino la subjetiva o percepción de la capacidad de encontrar empleo (véase, por ejemplo Berntson, et al (2006) ; Berntson y Marklund, 2007; De Cuyper, Bernhard-Oettel, Berntson, Witte, y Alarco (2008); Silla, De Cuyper, Gracia, Peiró & DeWhite, 2008). En efecto, los trabajadores son más propensos a actuar de acuerdo a sus percepciones, más que a ninguna realidad objetiva.

Se supone que la empleabilidad percibida puede tener consecuencias favorables en general. Por ejemplo, un supuesto básico es que la empleabilidad conduce a un empleo remunerado y a una mayor productividad (Fugate et al., 2004) y que contribuye a la salud de los empleados y el bienestar; evidencia que ha sido puesta de manifiesto por Berntson y Marklund (2007), y De Cuyper et al. (2008). Por lo tanto, una cuestión importante se refiere a los factores que promueven la empleabilidad percibida. Por ejemplo, los estudios han examinado las asociaciones entre los factores demográficos como la edad y el género y la empleabilidad (Forte y Hansvick, 1999; Nielsen, 1999; Patrickson y Ranzijn, 2003), y entre las cuestiones relacionadas con la formación y la educación y la empleabilidad (Benson, 2006; Brown, Hesketh y Williams, 2003; Forrier y Sels, 2003; Mihail y Elefterie, 2006, Van der Heijden, 2002). Los estudios desde la perspectiva de la demanda han investigado la asociación entre la situación del mercado laboral y la empleabilidad. Por ejemplo, Berntson et al. (2006) en su estudio utilizando dos muestras representativas nacionales de Suecia informó de que las fluctuaciones del mercado de trabajo son antecedentes importantes para la empleabilidad percibida.

El concepto de empleabilidad, está relacionado con otros muchos conceptos del mercado laboral. La RAE, no lo recoge aún por tratarse de un neologismo asociado al ámbito del empleo, pero organismos como

FUNDIPE<sup>1</sup> lo definen como "la capacidad que una persona tiene para tener un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y de desarrollo a lo largo de su vida" (FUNDIPE, sfb: s/p). Otros autores como García y Aguilar (2011) definen el término como " la capacidad de las personas para encontrar trabajo y ser competitivo en el mercado laboral [...] consistiría en desarrollar la capacidad para encontrar un trabajo de calidad que permita a las personas crecer profesionalmente, incluso percibiendo los cambios laborales como oportunidades profesionales de mejora, es decir, aquellos elementos competitivos que añaden valor a un profesional y lo diferencian del resto a la hora de optar a un puesto de trabajo".

Con arreglo a estas definiciones y a sus características, podría entenderse que la empleabilidad es un concepto que evoluciona y que está directamente relacionado con las trayectorias profesionales de los individuos y su propio bagaje. Esta visión gradual del desarrollo profesional, determina que la evolución natural de la empleabilidad de una persona, venga determinada por la transición de etapas a lo largo del tiempo y la adaptación del individuo a esas etapas y a los contextos que se vayan sucediendo.

El término empleabilidad se utiliza ampliamente en la literatura de gestión de recursos humanos, en los documentos de política del gobierno y de los empleadores, para abarcar y explicar muchos aspectos del trabajo y de la carrera. En sentido amplio, como se ve en las diferentes definiciones, la empleabilidad se refiere a la capacidad del individuo para encontrar un trabajo, mantener un trabajo y cambiar de empleo o profesión en caso de necesidad (Brown et al, 2003):

---

<sup>1</sup>FUNDIPE. Fundación para el desarrollo de la función de recursos humanos.

- a) por ejemplo, Hillage y Pollard (1998) definen la empleabilidad como la capacidad de moverse de manera autosuficiente en el mercado laboral para desarrollar el propio potencial a través de un empleo sostenible.
- b) Sanders y De Grip (2004) lo definen como la capacidad y la voluntad de ser y seguir siendo atractivo en el mercado laboral, mediante la previsión de los cambios en las tareas y el ambiente del trabajo y reaccionar a estos cambios de una manera proactiva.
- c) Fugate et al. (2004) se refieren a ella como una forma de adaptabilidad activa a las condiciones de trabajo específicas que permite a los trabajadores identificar y aprovechar las oportunidades de empleo.

En gran medida, las definiciones existentes sugieren que las características y los comportamientos individuales determinan la empleabilidad. También suponen un nexo entre la empleabilidad y el empleo. Es decir, si se posee la combinación correcta de habilidades, actitudes y comportamientos, entonces existe una alta probabilidad de encontrar un empleo. Pero, en realidad, la empleabilidad es relativa al potencial de un individuo para obtener y conservar un empleo adecuado en el contexto actual del mercado de trabajo. Tener una combinación de aptitudes apropiada puede aumentar la probabilidad de éxito en el empleo, pero no es una garantía, sobre todo en un mercado laboral altamente competitivo en el que muchos otros tienen las mismas habilidades, o en un mercado de trabajo limitado donde sólo hay pocas oportunidades. Sin embargo, sorprendentemente, el contexto no ha ocupado un lugar destacado en los debates sobre la empleabilidad a

pesar del hecho de que es una variable crítica en la determinación de los resultados del empleo. Entonces, ¿cómo debe verse la empleabilidad? Una empleabilidad a nivel individual se puede definir en términos de habilidades y destrezas, actitudes y comportamientos, ya sea como un estado actual, un proceso o un resultado futuro, una característica individual compuesta por la suma de las habilidades relacionadas con el perfil profesional de un individuo, o como un reflejo de la posición del individuo en el mercado laboral. Para entender la empleabilidad se requiere una comprensión de sus diversos componentes y las diferentes maneras en las que se describen y evalúan.

Una progresión natural de la empleabilidad de las personas favorece su desarrollo y determina una mayor competitividad de la misma en el mercado laboral. La evolución de dicho nivel de empleabilidad viene condicionada por otro concepto denominado *ocupabilidad*, entendido este en palabras de Infante (2012) como "el conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades con relación al desempeño productivo de un puesto de trabajo". La mayor empleabilidad de la persona estará determinada por la mejora de aquellos conocimientos, destrezas y habilidades nuevas aprendidas e incorporadas al registro de competencias de las personas.

FUNDIPE, a través de su Informe sobre la Empleabilidad, indica una serie de *factores que determinan la empleabilidad* y su vinculación al desarrollo del individuo (FUNDIPE) (tabla 1.4):

- a) Factores personales: son los relativos a la persona como individuo. Cada persona debe formarse una forma de pensar consecuente con el concepto de empleabilidad, especialmente cuando se trata de personas que se encuentran más afectadas

por el desempleo.

- d) Factores laborales de la empresa: se refieren a los modelos de gestión de los recursos humanos en las empresas y a la organización del trabajo. En este sentido, es recomendable, para fomentar la empleabilidad, evitar la disciplina monorepetitiva y alienante propia del sistema de trabajo en cadena, así como introducir la necesaria flexibilidad en las estructuras organizativas y los sistemas de remuneración.
- e) Factores del entorno socio-económico: en este bloque se incluyen aquellos condicionantes relativos a la cultura organizacional, la capacidad emprendedora, la actitud hacia el trabajo presentes en la sociedad, los cuales van a permitir establecer una dinámica orientada hacia el empleo. En España existe el problema para el desarrollo de la empleabilidad del predominio de las pequeñas y medianas empresas, lo cual influye negativamente en cuanto que la orientación que más puede promover la empleabilidad es la gestión de los recursos humanos, en la que las grandes empresas tienen más posibilidades de acción.
- f) Factores educativos y académicos: se trata de determinantes intermedios entre los factores individuales y los laborales. El sistema educativo, si quiere favorecer la empleabilidad, debe apostar por la transmisión de un conjunto de conocimientos de tipo básico sobre los que se sustente una mentalidad dinámica y polivalente.
- g) Factores profesionales: respecto a estos factores, se puede afirmar que la cualificación profesional no es sinónimo de

empleabilidad, sino un requisito necesario, pero no siempre suficiente. Conforme se desarrolla la carrera profesional se va tomando conciencia de la importancia que tiene la capacidad de resolver problemas, de tener una mentalidad abierta y una actitud positiva.

- h) Factores sociolaborales e institucionales: en este ámbito se señala la importancia que tiene la estabilidad en el empleo como condición favorecedora de la empleabilidad. Es decir, se debe tender a una organización que promueva las contrataciones duraderas y estables, frente a la precariedad, que supone una amenaza para la productividad y los servicios de calidad.

<b>Etapas de la vida</b>	<b>Instituciones/ Sujetos involucrados</b>	<b>Posibles medidas/acciones a desarrollar</b>
Infancia	Familia	Testimonial
	Escuela	Deporte Educación relacional
Juventud	Escuela Centros de formación	Fomento del deporte Educación con cierto propósito Desarrollo de conceptos: sentido de utilidad, sentido de autoeficacia, trabajo bien hecho
	Familia	Orientación sobre carreras, profesiones y estudios Construcción del concepto "carrera profesional"
		Ayudas en la transición hacia el trabajo
Si estudios superiores	Centros universitarios	Mayor participación de profesionales y personas del trabajo Fomento de prácticas Orientación para el diseño de la propia carrera
		Orientación hacia el empleo

## 1.2. EL CONCEPTO DE EMPLEABILIDAD EN EL CONTEXTO DEL MERCADO DE TRABAJO

Empleado	Empresa	En un clima hacia la consecución de objetivos y resultados
	Sindicatos	Creando clima de aprendizaje
	FORCEM	Organizando sistemáticos cambios que supongan el desarrollo de su carrera
		Entrevistas de evaluación y consejo
Empleado adulto (potencial desempleado)	Empresa	Orientación profesional
	Sindicatos	Ayuda para la búsqueda de empleo desde el empleo actual
	FORCEM	Formación actualizada
	Organismo públicos	
Desempleado adulto	Servicios de desempleo	Consejo
	INEM	Formación
	Organismo públicos	Bolsa de trabajo
	Ayuntamientos	Ofertas de empleo
	Comunidades Autónomas	Fomento de agencias de colocación
		Integración en actividades sociales
Jubilado	Ayuntamientos	Formación
	Organismo públicos y privados	Colaboración con instituciones
	ONG'S	Voluntariado
		Integración en actividades sociales

Tabla 1.4. Factores que determinan la empleabilidad y su vinculación al desarrollo del individuo (Adaptado de FUNDIPE).

### 1.2.2. Empleabilidad y competencias o capacidades.

La empleabilidad se define a menudo como los niveles genéricos mínimos o competencias que necesitan los licenciados y graduados para entrar en el mercado de trabajo. Los educadores, los gobiernos y los empleadores han sugerido que estas habilidades, que proporcionan una base para el aprendizaje de toda la vida, son esenciales para el éxito en el empleo y la carrera profesional en los mercados de trabajo actuales. A

nivel de educación se ha producido un impulso en todo el mundo para alinear más estrechamente la educación superior con las competencias laborales requeridas por los empleadores a través de la inclusión en los planes de una serie de *atributos de posgrado*. Cada vez más, la empleabilidad de posgrado es vista no sólo como un resultado de los conocimientos profesionales, la disciplina específica, sino también en la capacidad de demostrar habilidades más generales, como la comunicación, la resolución de problemas, habilidades de interacción, la iniciativa y la eficiencia (Leckey y McGuigan, 1997).

Las universidades de países como Canadá, EE.UU., Australia, Nueva Zelanda, Dinamarca, Finlandia y el Reino Unido han introducido modificaciones en sus programas de estudios orientadas al desarrollo de las habilidades necesarias para el fomento de la empleabilidad (Cranmer, 2006). El desarrollo y la evaluación de las competencias genéricas transversales se consideran ahora como un resultado esencial de la educación superior que permite el éxito de la transición de la universidad al mercado de trabajo (Drummond et al, 1998).

Sin embargo, la empleabilidad es algo más que tener las habilidades necesarias para acceder al mercado laboral. También significa tener las habilidades y capacidades para progresar dentro de una empresa a fin de lograr el propio potencial y contribuir con éxito a las orientaciones estratégicas de las empresas. Desde la perspectiva del empleador, ésta se asocia generalmente con la capacidad de un individuo para demostrar una serie de habilidades *blandas* y *atributos personales*, como la lealtad, el compromiso, el entusiasmo, la fiabilidad y la capacidad de adaptación, así como las competencias pertinentes.

Dench (1997) sostiene que los empleadores generalmente



buscan personas que puedan demostrar tres tipos de habilidades: atributos personales, habilidades personales y competencias técnicas. Los atributos personales incluyen la honestidad, la lealtad y la integridad. Las habilidades personales abarcan la comunicación y la capacidad de trabajar con otros, asumir responsabilidades, tomar decisiones, la negociación y la resolución de problemas (Dench, 1997), mientras que las competencias técnicas se refieren a las habilidades adquiridas través de la educación y la experiencia.

Además de en las habilidades, en la economía del conocimiento hay un creciente interés en las competencias. Sparrow (1995) clasifica las competencias en tres tipos: de gestión, de comportamiento y de organización. Las competencias de gestión incluyen resultados, habilidades, conocimientos, actitudes (y un conjunto de comportamientos personales) que tienen que ser aprendidas mediante la experiencia (Sparrow, 1995). Las competencias relativas al comportamiento tienen en cuenta las habilidades blandas que se asocian con las características subyacentes de los individuos (por ejemplo, motivos, rasgos, aspectos de la propia imagen de sí mismo, los roles sociales o cuerpos de conocimiento). Las competencias y capacidades de organización están relacionadas con el manejo de los recursos de la organización (por ejemplo, las habilidades de las personas individuales), el liderazgo y los activos más tangibles como recursos de capital, la imagen de la marca y las patentes (Sparrow, 1995). Clarke (1997), al informar sobre una encuesta a 40 empresas diferentes en el Reino Unido, encontró que los empleadores tienden a ver a la empleabilidad en términos de las habilidades de comunicación de un empleado, su capacidad de resolución de problemas y las habilidades de toma de decisiones. Sin embargo, también se espera que sean capaces de "demostrar el aprecio

de los negocios y el comercio, un enfoque centrado en el cliente y el compromiso con la más alta calidad" (Clarke, 1997).

Aunque pueda parecer poco realista esperar que el empleado medio posea todas estas cualidades, no es irrelevante el hecho de que la empleabilidad esté vinculada a una amplia gama de habilidades y capacidades personales, además de ser capaces de demostrar habilidades profesionales o conocimientos específicos. También destaca la importancia de las habilidades para facilitar el movimiento dentro y fuera de las organizaciones y para reducir el riesgo de convertirse en un activo humano obsoleto (Garavan et al, 2001). La cualificación profesional, una vez considerada una garantía de empleo, ya no parece ser el foco principal de muchos empleadores. Un estudio escocés informó que los empleadores estaban más interesados en cualidades como la honestidad, la conciencia, la capacidad general, el potencial, la experiencia, la adaptabilidad, los valores, las aptitudes y el conocimiento del trabajo que las cualificaciones (Scholarios y Lockyer, 1999). Se encontraron resultados similares en un estudio realizado en Australia en el que la fiabilidad, la puntualidad, la competencia, la capacidad de adaptación, habilidades de comunicación, capacidad de cumplir con los plazos, la cortesía, el trabajo duro, la iniciativa y ser capaz de aceptar las órdenes se clasificaron mucho más alto que las cualificaciones formales (Ranzijn et al., 2002). Por lo tanto, la empleabilidad se define a menudo en términos de tener las destrezas y habilidades necesarias para encontrar un empleo, permanecer en el empleo u obtener un nuevo empleo, (Hillage y Pollard, 1998; Rothwell y Arnold, 2007). Es decir, la empleabilidad se refiere tanto a la situación laboral actual como a las posibilidades de encontrar un empleo alternativo en caso de necesidad. Pero la posesión de destrezas y habilidades no garantiza el empleo. La

evidencia sugiere que algunas personas altamente cualificadas tienen dificultades para obtener y mantener un empleo, mientras que otras personas menos cualificadas experimentan el éxito en el mercado de trabajo, lo cual puede ser explicado porque, además de las habilidades y destrezas, las actitudes y comportamientos son un determinante fundamental de la empleabilidad individual.

### **1.2.3. Actitudes y comportamientos relacionados con la empleabilidad.**

La persona empleable es frecuentemente descrita como aquella que tiene una actitud flexible hacia el trabajo y la carrera. Se espera que esta actitud flexible lleve a conductas adaptativas que permitan a la persona mantener su atractivo para un empleador actual o potencial y, en teoría, facilitar el movimiento entre puestos de trabajo, tanto dentro como entre las organizaciones (Fugate et al., 2004). Aunque no garantiza el empleo, la flexibilidad y la adaptabilidad en gran medida aumentan la probabilidad de conseguir un puesto de trabajo. De hecho, parece que ser flexible, adaptable y proactivo puede ser tan importante como poseer una amplia gama de habilidades profesionales o personales. Flexibilidad y capacidad de adaptación tienden a reflejarse en las actitudes hacia la autogestión de la carrera y otros comportamientos que apoyan la futura empleabilidad.

El ritmo de los cambios dentro de los trabajos y de las organizaciones significa que la empleabilidad es esencial de cara a la planificación y la preparación para un futuro incierto mediante la inversión en áreas clave como las prioridades y el establecimiento de metas, la gestión del cambio proactivo, la creación de redes, el aprendizaje continuo y el trabajo en equipo (Bagshaw, 1997). La persona empleable

no sólo responde a los cambios ambientales, sino que también anticipa los cambios futuros y está dispuesta a actuar en consecuencia. La empleabilidad está generalmente vinculada a una serie de comportamientos como la auto-evaluación de las fortalezas y debilidades, la supervisión de los mercados de trabajo internos y externos para determinar las oportunidades y amenazas, la actualización de conocimientos cuando sea necesario para coincidir con las demandas del mercado, las redes y la planificación de carrera. También se pueden citar otras cualidades como la autodirección, habilidades de comercialización y posesión de conocimientos de emprendedores, entre otras habilidades necesarias para la futura inserción profesional en el entorno laboral actual. La empleabilidad, por lo tanto, abarca muchas de las actitudes proactivas, de autogestión y comportamientos comúnmente asociadas con el autoempleo, en contraste con las cualidades asociadas con el antiguo contrato psicológico como la lealtad, el trabajo duro y el conocimiento específico de trabajo.

Las personas proactivas se caracterizan por presentar conductas orientadas a buscar oportunidades de carrera (Seibert et al., 1999). Son capaces de adaptarse rápidamente a los cambios en su entorno de trabajo y por ello pueden asumir la responsabilidad de su carrera profesional (Hall y Mirvis, 1995). Estas personas también se encuentran motivadas para adoptar una actitud que les lleve al autoconocimiento, la autoconciencia y la responsabilidad personal (Quigley y Tymon, 2006). Otro factor que también podría estar implicado en el mantenimiento de la empleabilidad es la actitud del individuo hacia el aprendizaje. El concepto tradicional de educar para un trabajo o profesión particular ha sido reemplazado por el concepto de aprendizaje permanente. El aprendizaje permanente reconoce que todos los aspectos de la vida y el trabajo

tienen el potencial de contribuir al perfeccionamiento y a la adquisición de conocimientos. De hecho, la voluntad y la capacidad de aprender continuamente y adaptarse se ha convertido en crítica en los entornos dinámicos en los que muchos empleados se encuentran (Tamkin, 1997), y, como consecuencia, la formación continua es vista como una potente herramienta de supervivencia (O'Donoghue y Maguire, 2005) en lugar de un valor añadido opcional. Sin embargo, la realidad indica que a pesar de todas estas cualidades un individuo puede tener dificultades para encontrar o mantener un empleo adecuado. En la práctica, la empleabilidad no sólo está determinada por factores que se encuentran dentro del control del individuo, sino también por dos factores clave que están en gran medida fuera de su control, las características individuales y las características del mercado de trabajo.

#### 1.2.3.1. Características individuales.

Las características individuales se entienden normalmente en términos de variables de personalidad, tales como la autoestima, la autoeficacia, la asunción de riesgos y de adaptación (King, 2004, Fugate et al., 2004). Estas variables están relacionadas con la motivación de los empleados y el éxito profesional y por lo tanto pueden tener un impacto significativo en la empleabilidad individual (London y Noe, 1997). Sin embargo, las características individuales también pueden ser definidas en términos de variables demográficas como la edad, género, estado civil, origen étnico, y las responsabilidades familiares, o las características físicas como la capacidad física, la salud general y el bienestar general. Estas características pueden cambiar con el tiempo, pero, en general, están fuera del control del individuo. Por ejemplo, los trabajadores pueden actualizar sus conocimientos, ampliar su experiencia, cambiar de actitud y asumir nuevos comportamientos, pero

no pueden alterar las características tales como la edad o el origen étnico. Se pueden cambiar las organizaciones, cambiar de profesión o pasar a una etapa de carrera diferente, pero en general no se pueden modificar las responsabilidades familiares. Los factores de personalidad pueden cambiar con el tiempo como resultado de acciones individuales, por ejemplo, una persona puede someterse a programas de formación para aumentar su capacidad de adaptación o la autoeficacia, pero incluso con la formación no puede ser capaz de alterar sus capacidades físicas.

La edad es un ejemplo. Aunque los empleadores pueden negar que tienen una tendencia a estereotipar a las personas en función de la edad, la investigación sugiere que los trabajadores mayores son a menudo vistos como incompetentes (Fiske et al, 2002; Cuddy et al, 2005), menos flexibles y adaptables, menos dispuestos y capaces de aprender cosas nuevas y menos capaces físicamente (Patrickson y Ranzijn, 2003). Es bien sabido que durante los períodos de reducción de personal los trabajadores de edad tienen un mayor riesgo de despido (Clarke, 2005), que experimentan períodos más largos de desempleo que los trabajadores más jóvenes (Ranzijn et al., 2002) y que a menudo son objeto de discriminación debido a los estereotipos de empleadores (Patrickson y Ranzijn, 2003).

No obstante, la edad no siempre se percibe como algo negativo. Las encuestas a empleadores y empleados han encontrado consistentemente que los trabajadores mayores son vistos como poseedores de una serie de cualidades positivas, como la experiencia, el conocimiento y una fuerte ética de trabajo. Los gerentes informan que los trabajadores de edad tienen menor rotación laboral, menos absentismo y bajas por enfermedad, menos accidentes, buena productividad y proporcionar una influencia estabilizadora sobre los trabajadores más

jóvenes (Encel, 1998).

A pesar de que muchos estereotipos de los trabajadores mayores no han sido probados en la investigación, los datos de empleo indican que el grado de empleabilidad de hecho disminuye con la edad del trabajador, sobre todo en lo referente a la transición a un nuevo campo de trabajo, o para un trabajo mejor (van der Heijden, 2002). Incluso aquellos con habilidades de alto nivel, experiencia y competencias pueden encontrar que después de los 50 disminuye su empleabilidad (Baruch, 2001) y que por lo tanto son más propensos a tener dificultades para obtener y mantener un empleo (van der Heijden, 2002).

Otras características individuales también tienen un impacto significativo en la empleabilidad, influyendo en la capacidad o la voluntad del demandante de empleo para aceptar determinados puestos de trabajo (McQuaid, 2006). Un ejemplo de tal limitación son las responsabilidades familiares. Este tipo de cargas familiares en relación con los niños, parejas o padres ancianos pueden limitar el tipo de trabajo que una persona es capaz de solicitar, las horas que puede trabajar o la ubicación física del trabajo. Las responsabilidades familiares limitan a menudo la capacidad de una persona para trasladarse con el fin de ejercer un empleo. Las personas también pueden experimentar limitaciones impuestas desde el exterior. Por ejemplo, las mujeres pueden experimentar la discriminación basada en estereotipos de género en relación con las responsabilidades familiares. Es decir, las mujeres son a menudo estereotipadas como volcadas principalmente en las cuestiones de la familia y el cuidado de hijos y en dar sólo una importancia secundaria al empleo remunerado (Scandura y Lankau, 1997). Así pues, se perciben como menos comprometidas con la organización y con el desarrollo de sus propias carreras, y como

consecuencia se le puede negar la igualdad de acceso para las oportunidades profesionales que determinan el desarrollo profesional y la empleabilidad en general (Lobel y St Clair, 1992).

La salud física y las capacidades físicas también pueden tener un impacto en la empleabilidad. Una persona con habilidades y capacidades de alto nivel, pero limitaciones físicas puede ser vista como menos empleable por un empleador potencial que una persona con menos habilidades pero mejores aptitudes físicas (McQuaid y Lindsay, 2005). En este sentido, el aspecto físico y la imagen personal, pueden ser condicionantes de la empleabilidad de una persona, de hecho, Wudgery y Webster en Knapp (1982) hacen referencia a que una persona atractiva, con buena imagen personal, independientemente de su género, será objeto de una elevada evaluación, obteniendo incluso mayores índices de credibilidad.

Estas limitaciones también reducirán la gama de puestos de trabajo que una persona es capaz de realizar lo que reduce sus posibilidades de empleo respecto a otras personas que buscan empleo en el mercado. En este ámbito, tener la capacidad o la voluntad de ser flexible y adaptable puede mejorar la empleabilidad, pero esto en sí mismo no es una garantía de éxito en el empleo. Ganar o mantener el empleo es mucho más dependiente de si las características de un individuo coinciden con las expectativas y requerimientos de los empleadores. La dificultad radica, sin embargo, en que los individuos están a menudo limitados por sus características individuales de dos maneras. En primer lugar, muchas de estas características no se pueden cambiar. En segundo lugar, en gran medida, la empleabilidad está determinada por las percepciones de los empleadores de cómo las características individuales pueden tener un impacto en el rendimiento de



un empleado, independientemente de si la percepción se basa en estereotipos o datos de rendimiento contrastados.

#### 1.2.3.2. El mercado de trabajo.

Al igual que ciertas características individuales, las condiciones del mercado de trabajo están fuera del control de la persona, pero son un factor importante en la determinación tanto de empleo global como de la probabilidad de obtener un empleo. Aunque las personas pueden tomar medidas para identificar lo que los empleadores quieren, y para mejorar su capacidad de emplearse en general, no pueden influir en las características del mercado de trabajo. Como se mencionó anteriormente, la empleabilidad a nivel individual es generalmente considerada como la capacidad de los individuos de obtener un empleo adecuado. No obstante, a pesar de tener capacidad y experiencia suficientes, voluntad de trabajar y movilidad relativa adecuadas, estas características sólo conducirá al empleo, si hay una coincidencia con lo demandado por los empleadores.

Por lo tanto, la empleabilidad no está determinada únicamente por factores de nivel individual. En gran medida, la empleabilidad es el resultado de una compleja interacción entre factores a nivel individual y los factores del mercado de trabajo internos y externos (McQuaid, 2006). Cuando los empleos son abundantes encontrar empleo es relativamente fácil, pero cuando hay pocos puestos de trabajo los empleadores pueden permitirse el lujo de ser mucho más selectivos al decidir el nivel de conocimientos, aptitudes y experiencia, lo que va a determinar que una persona aparentemente empleable sea capaz de encontrar un empleo. Por lo tanto empleabilidad puede ser descrita tanto a nivel absoluto, como el conjunto de valores positivos para el empleador, como relativo

en función del mercado de trabajo (Brown et al., 2003).

Tener cualificaciones profesionales, capacidades, experiencia, actitudes y comportamientos, no determina la empleabilidad ni garantiza un puesto de trabajo. De hecho, incluso la persona aparentemente más empleable puede experimentar dificultades para encontrar un empleo adecuado en un mercado de trabajo con poca demanda de empleo. Esto es particularmente evidente en las áreas donde los cambios estructurales en el mercado laboral han repercutido en ciertos grupos de empleados. Un ejemplo de ello es la pérdida de puestos de trabajo poco cualificados en los países desarrollados como los de las industrias manufactureras y de servicios, como consecuencia de la reubicación o subcontratación a países en desarrollo con costos laborales más bajos, como China y la India (Burke y Ng, 2006). El resultado es que las competencias que antes eran comercializables ya no están en la demanda del mercado de trabajo nacional. A nivel individual, a menos que haya una oportunidad de reciclaje o de recualificación, la probabilidad de encontrar un empleo adecuado se reduce en gran medida. Otro ejemplo es el cambio hacia contratos a corto plazo, temporales y de agencia, algo que está de absoluta actualidad en el momento de escribir esta tesis. El empleo temporal comprende un sector importante dentro del mercado laboral, tanto en los EE.UU. como en los países de la UE.

Dentro de este contexto la empleabilidad depende en gran medida del número de puestos de trabajo adecuados que están disponibles y la capacidad de la persona para cumplir con la habilidad y los requisitos de experiencia de los empleadores potenciales. Debido a que los empleadores exigen un mayor ajuste de las plantillas de trabajadores, con el fin de contener los costes laborales, es probable que continúe esta tendencia. Además, no sólo está la empleabilidad

influenciada por el número y el tipo de puestos de trabajo disponibles, sino también por la ubicación de los puestos de trabajo. Cuanto menor es la cantidad de puestos de trabajo apropiados en un lugar que sea fácilmente accesible para el demandante de empleo, menores son entonces sus posibilidades de empleo en ese lugar, a no ser que el demandante de empleo tenga un alto nivel de movilidad (Lindsay, 2002). Este factor es particularmente importante para los trabajadores poco cualificados que buscan trabajo en puestos con salarios bajos. La reubicación física o los desplazamientos a grandes distancias pueden no ser viable desde el punto de vista económico dificultando así a una persona potencialmente empleable el poder trabajar, debido a las limitaciones físicas y financieras (Danson, 2005, Lindsay, 2002).

La empleabilidad también se ve influida por las características de los mercados de trabajo internos. Fuertes mercados internos de trabajo se desarrollan cuando las organizaciones prefieren utilizar la promoción interna en lugar de la contratación externa, están dispuestos a retener y reciclar a los empleados actuales, se apoyan en los empleados que tienen habilidades específicas dentro de la empresa, y no están dispuestas a asumir los costes de tiempo y económicos que conlleva la formación de nuevos empleados (Soeters y Schwan, 1990). Los mercados de trabajo internos tienden a ser más débiles cuando las organizaciones son capaces de acceder a candidatos externos calificados con habilidades fácilmente transferibles o donde la necesidad de flexibilidad es mayor que la necesidad de estabilidad.

A lo largo del siglo XX las organizaciones burocráticas tendieron a tener fuertes mercados internos de trabajo. Los empleados disfrutaron de ciertos derechos y privilegios (Soeters y Schwan, 1990) asociados con ser parte de una organización, tales como la formación y el desarrollo, y

fueron valorados por sus habilidades específicas dentro de la empresa. En general, el empleado podía esperar seguir siendo parte del mercado interno de trabajo, siempre y cuando continuara rindiendo satisfactoriamente. Pero en las últimas dos décadas, las estructuras del mercado de trabajo interno en las organizaciones más tradicionales han experimentado un cambio significativo ya que se han reducido, deslocalizado y reconvertido (Piore, 2002).

En la actualidad las organizaciones se han vuelto mucho más flexibles, seleccionando su fuerza de trabajo en el mercado externo y priorizando la contratación temporal o la subcontratación de muchas de sus funciones. Además, las estructuras de trabajo están cambiando, y ahora se trabaja mucho más sobre proyectos, por lo que las organizaciones están optando por contratar personal para relaciones laborales a corto plazo, transaccionales y externalizadas, más que sobre la base de un mercado laboral interno. Por lo tanto, la realidad es que en los contextos actuales del mercado de trabajo la mayoría de las personas tienen muy poco poder o influencia sobre el mercado de trabajo ya sea interno o externo. Sólo aquellos que poseen habilidades y experiencia altamente especializadas, así como un alto grado de flexibilidad y movilidad, están en condiciones de influir en los resultados del mercado de trabajo.

### **1.3. EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Y PROFESIONAL.**

#### **1.3.1. El pedagogo/a: un profesional de la educación y la formación.**

Vivimos en una sociedad donde la importancia de la formación y la educación es indiscutible, incidiendo en el desarrollo personal, económico, la cohesión social, la consolidación de las sociedades democráticas y la compensación de las desigualdades.

La formación y la educación suponen un binomio clave para incrementar la competitividad y la innovación de los sistemas productivos, para garantizar la integración y la convivencia en sociedades multiculturales, que ayuden a evitar la marginación, el incremento de las desigualdades sociales y para alcanzar cotas más elevadas de compromiso cívico y participación democrática.

Tal es así, que la educación y la formación suponen un ámbito en el que se ha establecido un marco estratégico para la cooperación europea, marcado por el Consejo de la Unión Europea el 12 de mayo de 2009: ET 2020<sup>2</sup>, poniendo de relieve que:

“1. La educación y la formación han de desempeñar un papel crucial al abordar los numerosos desafíos socioeconómicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos a los que han de enfrentarse Europa y sus ciudadanos ahora y en los próximos años.

---

<sup>2</sup> Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). (2009/C 119/02). Diario Oficial de la Unión Europea. 28.05.2009.

2. Una inversión eficiente en capital humano, mediante los sistemas de educación y formación, es un elemento esencial de la estrategia europea destinada a alcanzar los altos niveles de crecimiento y empleo, viables y basados en el conocimiento, que constituyen el núcleo de la Estrategia de Lisboa, al tiempo que se fomenta la realización personal, la cohesión social y la ciudadanía activa.”

Las conclusiones del Consejo plantean una serie de objetivos estratégicos en materia de formación y educación, teniendo como horizonte 2020, conviniendo que, en primer lugar, se marca como objetivo primordial de la cooperación europea seguir apoyando el desarrollo de los sistemas de educación y formación en los Estados miembros con la finalidad de lograr:

- a) la realización personal, social y profesional de todos los ciudadanos;
- b) la prosperidad económica sostenible y la empleabilidad, al tiempo que se promueven los valores democráticos, la cohesión social, una ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

En segundo lugar, dichos objetivos deben enmarcarse desde una óptica mundial, donde los Estados miembros reconocen la importancia de abrirse a todo el mundo como condición previa para el desarrollo y la prosperidad mundiales. “Así, ofreciendo posibilidades de educación, formación e investigación marcadas por la excelencia y que resulten atrayentes, la Unión Europea podrá alcanzar su objetivo de convertirse en una de las principales economías mundiales del conocimiento.”

En tercer lugar, debe plantearse un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación hasta

2020, que abarque la totalidad de los sistemas, dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente; considerándose éste como un principio fundamental que sustenta todo el marco, el cual abarca el aprendizaje en todos los contextos (formal, no formal e informal) y en todos los niveles (desde la infancia y la escuela, hasta la enseñanza superior, la educación y formación profesional y el aprendizaje de adultos).

Y, en cuarto lugar, se plantea la necesidad de llevar una supervisión periódica del avance; donde los objetivos estratégicos planteados deben estar acompañados de indicadores y niveles de referencia relativos a la media de los resultados europeos, contribuyendo a calibrar el progreso realizado y mostrar los logros obtenidos en el plano europeo.

De esta forma, se plantean los siguientes cuatro objetivos estratégicos:

“Objetivo estratégico nº 1: Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad: Los desafíos que plantea el cambio demográfico y la necesidad periódica de actualizar y desarrollar las cualificaciones para adaptarlas a unas circunstancias económicas y sociales cambiantes exigen un enfoque permanente del aprendizaje y unos sistemas de educación y formación que sean más sensibles al cambio y estén más abiertos al mundo en general. [...] La movilidad de educandos, profesores y formadores del profesorado, que constituye un elemento esencial del aprendizaje permanente y un medio importante de potenciar la empleabilidad y la adaptabilidad de las personas, debería extenderse gradualmente para que los períodos de aprendizaje en el

extranjero —tanto dentro de Europa como por todo el mundo— sean la norma y no la excepción. [...]”

“Objetivo estratégico nº 2: Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación: Unos sistemas de educación y formación de alta calidad, que sean a la vez eficaces y justos, son cruciales para el éxito de Europa y para mejorar la empleabilidad. El principal reto consiste en garantizar que todas las personas puedan adquirir competencias clave, desarrollando al mismo tiempo la excelencia y el atractivo en todos los niveles de la educación y la formación, lo que permitirá que Europa conserve una posición mundial sólida. [...]”

“Objetivo estratégico nº 3: Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa: Las políticas de educación y formación deberían permitir que todos los ciudadanos, independientemente de sus circunstancias personales, sociales y económicas, adquieran, actualicen y desarrollen durante toda su vida tanto unas aptitudes profesionales específicas como las competencias clave necesarias para su empleabilidad, así como respaldar el aprendizaje continuo, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural. [...]”

“Objetivo estratégico nº 4: Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación: Además de favorecer la realización personal, la creatividad es una fuente primordial de innovación, que además está reconocida como uno de los principales impulsos del desarrollo económico sostenible. La creatividad y la innovación son decisivas para el desarrollo empresarial y para la capacidad de Europa de competir en el ámbito internacional. [...]”



### 1.3.2. La Pedagogía como título universitario.

La razón de ser de un Título universitario es dar una respuesta adecuada a las necesidades que plantea la sociedad, a través de la formación de profesionales cualificados. Y una de estas necesidades básicas es la de educar a las personas que integran esa sociedad. De ahí la justificación de un Título de Grado en Pedagogía<sup>3</sup> que atienda la educación entendida no como un mero proceso de instrucción o socialización, sino como un fenómeno que atañe a todas las dimensiones del ser humano. La educación requiere un proceso que facilite el aprendizaje del saber, del saber hacer, del saber estar, del saber comunicarse y del saber ser. Educación no sólo producida en el ámbito escolar, sino en muchos otros ámbitos de la sociedad como es en la familia, organizaciones, centros de salud y hospitales, medios de comunicación, ONGs, etc.; ámbitos donde se producen procesos de enseñanza y aprendizaje que necesitan profesionales bien cualificados que puedan comprenderlos, dinamizarlos, orientarlos y guiarlos adecuadamente.

Atender a la educación desde la escuela y los sistemas educativos formales; y también a la actividad educativa y formativa que se desarrolla en otras instituciones y sistemas que contribuyen a garantizar la formación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida, para conseguir una ciudadanía con capacidad para adaptarse a los cambios y las transformaciones sociales, económicas y culturales.

---

<sup>3</sup> Esta justificación ha sido elaborada a partir de diferentes planes de estudios de la Titulación de Grado de Pedagogía de algunas universidades españolas: Universidad de Málaga, Universidad de Sevilla, Universidad de Granada, Universidad de Valencia, Universidad de Barcelona, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Tal y como se recoge en la justificación del plan de estudios de la Universidad de Málaga, el Título de Grado en Pedagogía “se justifica en la necesidad social de contar con un técnico en contextos y procesos educativos y formativos, ya sea para los sistemas regulados y altamente formalizados de educación (característicamente los Sistemas Nacionales de Educación, en sus diversos niveles desde el infantil hasta el universitario), ya sea para aquellos otros no tan reglados y/o profesionalizados -que no por ello menos importantes- (cuál es la educación familiar, la formación en el ámbito laboral y de la empresa, la atención a las personas con necesidades especiales o colectivos en situación de desventaja y desigualdad...). En todos ellos se requiere de la aportación (ya sea directa en la intervención o indirecta en el diseño, elaboración de programas y materiales, evaluación de resultados y procedimientos, en la formación de educadores y formadores,...) de un especialista, altamente capacitado en los procesos educativos, en los medios y recursos materiales y humanos que intervienen en dichos fenómenos educativos, suficientemente formado en los factores intervinientes en el aprendizaje individual y colectivo, capaz de organizar y dirigir tales recursos, sobre el conocimiento suficiente de su naturaleza y virtualidades. Consciente de las condiciones y limitaciones (sean estas físicas, psicológicas o sociales) presentes en individuos o grupos de ellos. Capaz de trabajar en equipos interdisciplinarios para la mejor resolución de los proyectos y programas; atento a los objetivos y normas legales del país y de su entorno europeo.”

Del mismo modo, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) establece la necesidad de una formación universitaria para los profesionales de la pedagogía, dentro de su *Libro Blanco del Título de Pedagogía y Educación Social*, indicando

que “El pedagogo, como profesional, debe estar capacitado para detectar y diagnosticar necesidades de formación en cualquier grupo humano y en los diferentes contextos en los que estos se desenvuelven. A partir de ellos son capaces de diseñar planes, proyectos, programas y acciones formativas adaptadas a agentes y circunstancias concretas. A la vez que son capaces de gestionarlas, implementarlas, seguirlas y evaluarlas. Los ámbitos de intervención del pedagogo son tan amplios, como el propio desarrollo humano demanda educación. De ahí que estemos ante un sector profesional muy dinámico e innovador, ya que la propia evolución social es la que demanda formación para saber enfrentarnos con una realidad cada vez más cambiante y diversa”.

### **1.3.3. Un poco de historia<sup>4</sup>.**

Los orígenes del sistema educativo liberal son los que comienzan planteando una preocupación por la formación pedagógica al más alto nivel, muy ligada a la formación de maestros. En nuestro país, tenemos que destacar la aportación del profesor Pablo Montesino que inspiró un modelo de formación del profesorado de enseñanza elemental en el siglo XIX, muy diferente al que se había desarrollado hasta entonces, no sólo atendiendo a los contenidos de la enseñanza, sino también a la formación pedagógica y psicológica de los futuros profesionales.

Tenemos que remontarnos a principios del siglo pasado (1904) cuando se introduce por primera vez la Pedagogía como disciplina en el ámbito universitario, con la creación de la Cátedra de Pedagogía Superior en el Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid (Real Orden de 30 de abril de 1904). Dicha

---

<sup>4</sup> Información extraída del Libro Blanco del título de grado en Pedagogía y Educación Social de la ANECA.

Cátedra fue impulsada por el catedrático D. Manuel Bartolomé Cossío que desde unos años antes impartía un curso de Pedagogía General en el Museo Pedagógico Nacional.

Unos años más tarde se suprimió la Cátedra debido a la jubilación de su impulsor, aunque se crearon ocho Cátedras en 1932, que asumieron los estudios sistemáticos sobre educación que se impartían en la Universidad. En 1933 se abre la sección de Pedagogía en la Universidad de Barcelona. Se suspendieron las actividades de ambas secciones durante la Guerra Civil, hasta que en 1944 se crea de nuevo la sección de Madrid y al año siguiente de la Barcelona.

A partir de la década de los 60 comienza, poco a poco, a establecerse estos estudios en el resto de universidades españolas, comenzando por Valencia en 1965.

En esta época los estudios de Pedagogía estaban ligados a los estudios de Filosofía y Letras, hasta que en la década de los 70 se ubicaran dentro de los estudios de Filosofía y Ciencias de la Educación, donde tras unos años comunes con otras titulaciones posteriormente se cursaba la especialización. En 1979 se aprueba la licenciatura específica de Ciencias de la Educación.

Durante estas décadas los estudios de Pedagogía se orientaban de forma preferente a la formación de profesionales para el sistema escolar, cobrando especial atención ámbitos tales como la inspección, la dirección de centros, la educación especial o la orientación escolar.

Una reforma de todas las titulaciones universitarias vino con la aprobación de la Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma

Universitaria (LRU), conllevando a que los estudios de Ciencias de la Educación vuelvan a denominarse de Pedagogía.

Así, llegamos a la publicación en el Boletín Oficial del Estado del 27 de agosto de 1992 del Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.

Como directrices generales planteados en el R.D destacamos:

“Primera. Las enseñanzas conducentes a la obtención del título oficial de Licenciado en Pedagogía deberán proporcionar una formación teórica y práctica necesaria para el análisis, organización y desarrollo de sistemas y procesos educativos.

Segunda. 1. Los planes de estudios que aprueben las Universidades deberán articularse como enseñanzas de primero y segundo ciclo, con una duración total de entre cuatro y cinco años, y una duración por ciclo de al menos dos años.  
[...]

3. La carga lectiva establecida en el plan de estudios oscilará entre veinte y treinta horas semanales, incluidas las enseñanzas prácticas. [...]

Tercera. [...] Las Universidades asignarán la docencia de las materias troncales y/o las correspondientes disciplinas o asignaturas y, en su caso, sus contenidos, a departamentos que incluyen una o varias de las áreas de conocimiento a que

las mismas quedan vinculadas según lo dispuesto en el citado cuadro adjunto. [...]”

La aprobación de este RD 915/1992 provocó que cada universidad elaborara su propio plan de estudios de la titulación de Pedagogía, generando una gran heterogeneidad en cuanto a su contenido, dada la alta proporción de créditos destinados a materias obligatorias, optativas y de libre configuración. Este alto índice de autonomía, dio origen a que en las universidades se ofertaran diferentes itinerarios, gracias a los cuales se consolidan perfiles profesionales y se abren otros como son los de Pedagogía Social y Pedagogía Laboral, hasta estos momentos no respaldados de forma clara en la formación inicial del pedagogo/a.

Gran parte de las universidades españolas ofrecen de forma explícita y sistematizada unos itinerarios en su diseño curricular, primando los ámbitos profesionales de lo escolar, lo social y lo laboral.

Así, en el planteamiento de la carrera de Pedagogía se dieron dos factores, fundamentalmente, interviniendo en su redefinición: por un lado, estos perfiles profesionales emergentes que exigen que el planteamiento de estos estudios incluyan nuevas propuestas formativas y, por otro lado, la aprobación de nuevos títulos en el área de la educación, tales como Educación Social y Psicopedagogía.

Tal y como se hace referencia en el RD 915/1992 “Un elemento esencial a destacar en toda esta trayectoria es que a lo largo de todo un siglo estos estudios han estado presentes en la universidad española de forma continuada y que han dado respuesta a un ámbito profesional siempre presente en nuestra sociedad y en el que estamos observando

un gran dinamismo en las demandas que se están planteando en la actualidad.”

#### **1.3.4. El Título de Grado en Pedagogía.**

En 1999 se inicia un ambicioso y complejo plan impulsado por la Unión Europea: El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), cuyo principal objetivo es armonizar los distintos sistemas educativos en los estados miembros, proporcionando una forma eficaz de intercambio de estudiantes, así como dotar de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas.

La Declaración de Bolonia supone el arranque de un proceso que nos lleva hasta nuestros días, en la que se llegó a un acuerdo entre los ministros de Educación de diversos países de Europa, dando inicio a un proceso de convergencia cuyo objetivo fue facilitar el intercambio entre titulados y adaptar al contenido de los estudios universitarios a las demandas sociales, mejorando su calidad y competitividad a través de una mayor transparencia y un aprendizaje basado en los estudiantes, instaurando el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (*European Credit Transfer and Accumulation System –ECTS–*), como forma de convalidación de asignaturas y de cuantificación del trabajo de los estudiantes en las enseñanzas universitarias.

Junto con este sistema (ECTS) juegan un importante papel el Marco de Cualificaciones para el EEES (informe 2007) y los Criterios y Directrices para la garantía de la Calidad en el EEES, así como el establecimiento de un Registro Europeo de Agencias de Garantía de Calidad, que supone un importante hito en todo este proceso.

La Declaración de Bolonia planteó estos seis objetivos<sup>5</sup>:

1) “La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.

2) La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales.

3) El establecimiento de un sistema de créditos, como el sistema ECTS.

4) La promoción de la cooperación Europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.

5) La promoción de una necesaria dimensión Europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.

6) La promoción de la movilidad y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras Instituciones de enseñanza superior europea.”

Marcándose un plazo hasta 2010 para la realización del EEES, desde la Declaración de Bolonia se ha llevado a cabo un proceso de revisión, a través de diversas conferencias de seguimiento: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010) y Bucarest (2012).

---

<sup>5</sup> Portal del Espacio Europeo de Educación Superior: [www.eees.es](http://www.eees.es)



Todo este recorrido, junto con las conclusiones de las conferencias de seguimiento, ha originado que cada país miembro realice su propio proceso de adaptación al EEES. En España la educación superior universitaria está legislada a través de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades (BOE 13-04-2007). La ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales quedan reguladas por el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, publicado en el Boletín Oficial del Estado (BOE) nº 260 de 30 de octubre de 2007.

Las enseñanzas universitarias conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial se estructuran en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado.

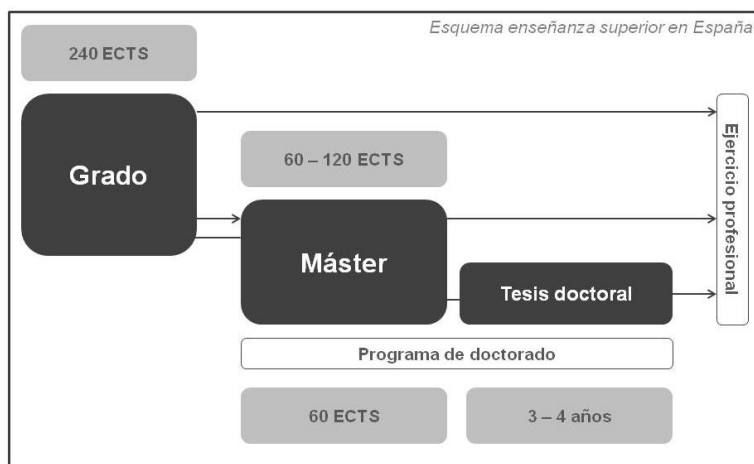


Figura 1.1. Esquema de la enseñanza superior en España.  
Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del  
Gobierno de España. [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)

#### “Artículo 9. Enseñanzas de Grado.

1. Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en

una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.

2. La superación de las enseñanzas previstas en el apartado anterior dará derecho a la obtención del título de Graduado o Graduada, con la denominación específica que, en cada caso, figure en el RUCT.

3. La denominación de los títulos de Graduado será: Graduado o Graduada en T por la Universidad U, siendo T el nombre del Título y U la denominación de la Universidad que expide el título. En el Suplemento Europeo al Título, de acuerdo con las normas que lo regulen, se hará referencia a la rama de conocimiento en la que se incardine el título. En todo caso, las Administraciones Públicas velarán por que la denominación del título sea acorde con su contenido, y en su caso, con la normativa específica de aplicación, coherente con su disciplina y no conduzca a error sobre su nivel o efectos académicos ni a confusión sobre su contenido y, en su caso, efectos profesionales.”

Tal y como se indica en el citado RD, las propias universidades cuentan de autonomía para crear y proponer, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos a impartir y expedir. Del mismo modo, se adoptan medidas que flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, fortalezas y oportunidades, siempre que sean compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Se plantea una nueva organización de las enseñanzas universitarias, respondiendo tanto a un cambio estructural como a un impulso en las metodologías docentes, centrándose en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida. Una nueva organización que pretende incrementar la empleabilidad de los titulados al tiempo que cumplir con el objetivo de garantizar su compatibilidad con las normas reguladoras de la carrera profesional de los empleados públicos.

El Título de Graduado/a en Pedagogía no cuenta con ninguna Ley o norma específica que detalle sus atribuciones con carácter general, ya que cada universidad española organiza y estructura este plan de estudio respondiendo a ese principio de autonomía.

Como documento vertebrador en la configuración de este plan de estudios tenemos que acudir al mencionado Libro Blanco del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (Madrid: ANECA 2004). Así mismo, podemos ver cómo dentro de cada universidad existen documentos, comisiones, normativa, etc. que establecen las líneas generales sobre esta titulación.

Sirva como ejemplo, en comunidad autónoma de Andalucía en el año 2008 se crea la Comisión del Título de Pedagogía, con la presencia de representantes de las universidades que imparten estos estudios: Sevilla, Málaga y Granada, donde se define el acuerdo de mínimos relacionados con la formación básica de esta titulación, así como llegar a acuerdos en materia de trabajo fin de grado y prácticas escolares y en el ámbito didáctico disciplinar.

En una primera sesión de esta comisión se aborda el trabajo de “distribuir el 75% de las enseñanzas comunes a las tres universidades que imparten la titulación de Pedagogía en Andalucía (Sevilla, Granada y Málaga). Estas enseñanzas comunes la componen: materias de formación básica; trabajo de fin de grado; prácticas externas; materias específicas de la titulación y actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación”, llegando a los siguientes acuerdos:

1. “Los 60 créditos de Formación Básica (en adelante F.B.) se concretan en dos módulos con la siguiente denominación:

a. Módulo fundamental de Rama: Formado por tres materias: Educación, Psicología y Sociología. Cada materia de este módulo tiene 12 créditos.

b. Módulo de formación básica: Formado por materias de otras ramas. Hasta 24 créditos. Estos créditos son a discreción de cada universidad.

2. Trabajo de Fin de Grado. Se presenta el acuerdo adoptado por la Conferencia de Decanos a nivel nacional, entre 6 y 12 créditos, y se acuerda que el trabajo de fin de carrera sea de 6 créditos.

3. Prácticas externas Se presenta el acuerdo adoptado por la Conferencia de Decanos a nivel nacional, que recomienda que las prácticas tengan entre 30 y 42 créditos, y se acuerda que las prácticas externas sean de 42 créditos.

4. Formación específica disciplinar. Respecto a los 72 créditos que restan hasta los 180 que conforman el 75%, se decide por parte de las universidades participantes realizar un

proceso consultivo en los centros para concretar la denominación de los módulos que van a constituir esta formación específica.

5. Los 6 créditos de actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación se restan de la optatividad.

6. Completan la estructura del título los 60 créditos de optatividad, de los cuales de ofertan 120 créditos.”

Y, en una segunda sesión, acuerdan “asignar una carga mínima de 12 créditos a cada uno de los cuatro módulos disciplinares, dejando libertad a los centros para que adscriban los 24 créditos de formación disciplinar restantes a alguno o varios de estos módulos de la forma que estimen oportuna. En ningún caso la carga de créditos adscrita al conjunto de los módulos de formación disciplinar podrá superar los 72 créditos.

La distribución de módulos de formación disciplinar, nombres de los mismos, contenidos formativos, y carga en créditos queda como sigue:

a) Módulo 3. Sistemas, instituciones y profesiones educativas y formativas contemporáneas. 12 créditos mínimo.

i. Contenidos: Filosofía de la educación, educación comparada, políticas educativas, historia de la educación

b) Módulo 4. Investigación, diagnóstico y orientación en educación. 12 créditos mínimo.

i. Metodología investigación educativa, diagnóstico, orientación.

c) Módulo 5. Diseño, desarrollo, innovación y evaluación en educación. 12 créditos mínimo.

i. Diseño, desarrollo e innovación del currículum, Evaluación de programas, centros y profesorado.

Módulo 6. Contextos de desarrollo profesional. 12 créditos mínimo.

i. Dirección, organización y gestión de centros, tecnología educativa, pedagogía social, formación y desarrollo profesional; otros ámbitos.”

Así mismo, se consensua el perfil profesional como: “El pedagogo/a es un profesional en sistemas, instituciones, contextos, recursos y procesos educativos y formativos, así como en los procesos de desarrollo personal, profesional, social y cultural que concurren de forma integrada en las personas y grupos a lo largo de toda la vida. Es competente tanto en el diseño, gestión, desarrollo y evaluación de planes, proyectos, programas y acciones formativas y educativas adaptadas y contextualizadas como en su análisis, seguimiento y asesoramiento. Realiza intervenciones educativas y formativas en contextos organizacionales y laborales.” Y se establecen las siguientes competencias específicas de la titulación:

1. Conocer y comprender las bases teóricas y epistemológicas de los procesos y acciones formativas y educativas.

2. Conocer y analizar las organizaciones, instituciones y sistemas de educación y formación como productos culturales e

históricos y su influencia en la política y legislación educativa nacional e internacional.

3. Comprender las bases del desarrollo personal, social y cultural y su incidencia en el proceso educativo.

4. Organizar, gestionar y evaluar centros, instituciones, servicios y sistemas educativos y formativos.

5. Diseñar, desarrollar, gestionar y evaluar planes, proyectos, programas, recursos y materiales para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos.

6. Diseñar, ejecutar y evaluar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales en diferentes contextos.

7. Diagnosticar, orientar y asesorar a personas, colectivos e instituciones en ámbitos educativos y formativos.

8. Conocer y comprender las bases teóricas y epistemológicas de la investigación educativa.

9. Identificar, analizar y aplicar los procedimientos de la investigación educativa para emitir juicios argumentados que permitan la mejora de la práctica educativa.

10. Asesorar en la toma de decisiones sobre problemas relevantes.

11. Conocer, analizar y atender a la diversidad social, educativa y cultural por razón de género, clase, etnia, edad, discapacidad, religión u otras.

12. Promover, planificar y gestionar la implantación de procesos de innovación educativa y de modelos de gestión de la calidad.

13. Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas.

### **1.3.5. Graduado/a en Pedagogía por la Universidad de Málaga<sup>6</sup>.**

Como hemos comentado, cada universidad tiene organizado y estructurado su propio plan de estudios del Título de Grado en Pedagogía. Para mostrar un ejemplo de estructuración y planificación académica de este plan, presentamos a continuación el de la Universidad de Málaga (en adelante UMA).

La elaboración del plan de estudios del Grado en Pedagogía de la UMA comienza con la creación de una Comisión específica en la Facultad de Ciencias de la Educación, constituida el 24 de enero de 2008, trabajando desde entonces y de forma continuada en la propuesta y seguimiento de la formación inicial de los futuros/as pedagogos/as.

Dicha Comisión, junto con un claustro de profesores y varias asambleas, confeccionó la memoria de este título universitario, ajustándose a la normativa vigente en materia de enseñanza universitaria oficial y a los protocolos de evaluación y acreditación establecidos por la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA); sin obviar la normativa interna correspondiente de la propia universidad y facultad.

Tras un proceso de revisión, queda aprobado definitivamente el Plan de Estudios en octubre de 2009 por la Comisión del Plan de Estudios del grado de Pedagogía; y el 3 de noviembre del mismo año por la Junta de Facultad de Ciencias de la Educación de la UMA.

---

<sup>6</sup> Para este apartado hemos utilizado como fuente la Memoria del Grado de Pedagogía, disponible desde la web de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga [[www.cceducacion.uma.es](http://www.cceducacion.uma.es)], así como toda la información oficial publicada desde la web de la propia universidad [[www.uma.es](http://www.uma.es)] en relación a este título.



En la confección del plan de estudios del grado, debemos destacar también la participación de agentes externos que han contribuido a mejorarlo, destacando, entre otras acciones, las Jornadas de valoración de las propuestas de grado, organizadas por la Facultad de Ciencias de la Educación (UMA) en enero de 2009, donde tanto agentes externos como miembros de la comunidad universitaria, pusieron de manifiesto algunos puntos fuertes y otros débiles del plan de estudio, durante el proceso de elaboración del mismo.

Del mismo modo, en dicha confección se ha tenido en cuenta la opinión de los diferentes agentes sociales participantes en la Comisión de Rama de Ciencias Sociales y de Educación. Así mismo se asumen los acuerdos alcanzados por la Comisión del Título de Grado de Pedagogía de las universidades andaluzas, de la que hemos hablado anteriormente.

El proceso de implantación del Grado de Pedagogía en la UMA comienza en el curso académico 2009/2010, de forma progresiva en los cursos siguientes; estableciéndose todo un procedimiento de adaptación de los estudiantes al nuevo plan de estudio.

#### 1.3.5.1. Plan de estudio del Grado de Pedagogía de la UMA.

La Memoria de estos estudios universitarios plantea que la pedagogía “se encarga de estudiar los contextos y procesos formativos tanto de los sistemas regulados (etapas infantil, primaria, secundaria y universidad) como de aquellos otros no tan profesionalizados como son la educación familiar, la formación en el ámbito laboral y de la empresa, la atención a las personas con diversas y distintas necesidades de educación, especialmente aquellos que vivan en entornos de desigualdad o desventaja.

La carrera se propone capacitar a los estudiantes tanto en la comprensión de los avances científicos e investigaciones del campo pedagógico y de las ciencias auxiliares o próximas, como en los métodos, procedimientos y rutinas comunes en los ámbitos profesionales de la pedagogía.”

Y propone a los estudiantes las siguientes salidas profesionales: “ocupar puestos de coordinación en los centros escolares, ejercer labores de orientación a estudiantes, familias y otros profesionales de la educación que así lo requieran. Trabajarás sobre todo en centros de enseñanza, tanto públicos como privados y/o concertados. Asimismo podrás trabajar en centros de inserción social, en editoriales, así como en otros puestos que tengan que ver con procesos y espacios educativos.”

#### 1.3.5.1.1. Datos generales.

<b><i>Datos generales</i></b>	
<b>Denominación del Título:</b>	Graduado/a en Pedagogía por la Universidad de Málaga
<b>Rama de conocimiento:</b>	Ciencias Sociales y Jurídicas
<b>Centro responsable:</b>	Facultad de Ciencias de la Educación
<b>Tipo de enseñanza:</b>	Presencial
<b>Nº créditos ECTS:</b>	240
<b>Lenguas utilizadas a lo largo del proceso formativo:</b>	Castellano Inglés

Tabla 1.5. Datos generales de la titulación de Graduado/a de Pedagogía de la UMA.

#### 1.3.5.1.2. Objetivos y competencias.

Objetivos y competencias generales del Título:

1. “Formar profesionales responsables, eficaces y críticos en la resolución de las necesidades y retos educativos de la sociedad española y, particularmente, en los más significativos del área de influencia de la Universidad de Málaga.
2. Capacitar a los egresados, tanto en la comprensión de los avances científicos e investigaciones del campo pedagógico y de las ciencias auxiliares o próximas, como en los métodos, procedimientos y rutinas comunes en los ámbitos profesionales de la pedagogía
3. Impartir enseñanzas apropiadas tanto en aspectos heurísticos, cognitivos, intelectuales, como en las habilidades y destrezas necesarias para el trabajo colaborativo, la dirección y animación de grupos, la resolución de conflictos y otros aspectos relevantes de la práctica profesional; combinando para ello experiencias de aprendizaje teóricas (de estudio, reflexión y debate), aplicadas (de ejercicios prácticos, de simulación, de búsqueda autónoma de información, de presentación de ensayos, monografías y otros recursos) y de inmersión en el campo profesional (a través de visitas, conferencias y, sobre todo, las prácticas externas).
4. Favorecer y fomentar actitudes de responsabilidad, liderazgo y compromiso con los destinatarios individuales, colectivos u

organizaciones con la que se relacionarán en sus tareas de trabajo, haciendo especial hincapié en una larga tradición en la deontología profesional de los pedagogos/as y educadores/as, que afirma y subraya la importancia de la educación para la reducción de las diferencias sociales, para la búsqueda de la igualdad y cohesión social y su compromiso con los Derechos Humanos y la Dignidad de la Personas.

5. Mejorar y fomentar las relaciones con profesionales e instituciones de toda índole educativa, favoreciendo así no sólo la futura inserción laboral de los egresados, también su conocimiento y vinculación con las instituciones, empresas y sociedad civil de nuestro entorno próximo.

Competencias genéricas (básicas):

- Conocimiento comprensivo de un campo del saber disciplinar e interdisciplinar. Implica la capacidad de buscar, seleccionar, valorar y organizar la información en modelos que intentan comprender la naturaleza y posibilidades de cada ámbito de lo real.
- Aplicación eficaz, crítica y creativa del conocimiento.
- Elaboración de juicios informados y responsables así como propuestas de alternativas, tomando en consideración los aspectos sociales, éticos, artísticos y científicos implicados.
- Comunicación ágil y clara, oral y escrita, utilizando los recursos de las TIC, al menos en la lengua materna y en una segunda lengua de ámbito internacional.

- Colaboración, trabajo en grupo y respeto a la diversidad y a la discrepancia, lo que supone madurez emocional. Cooperación y solidaridad nacional e internacional en investigación y en innovación.
- Autorregulación del propio aprendizaje y capacidad de aprender a lo largo de la vida. Lo que supone desarrollo de actitudes de búsqueda, deseo de aprender y espíritu de innovación.

Competencias específicas del Título de Grado de Pedagogía:

- Conocer y comprender las bases teóricas y epistemológicas de los procesos y acciones formativas y educativas.
- Conocer y analizar las organizaciones, instituciones y sistemas de educación y formación como productos culturales e históricos y su influencia en la política y legislación educativa nacional e internacional.
- Comprender las bases del desarrollo personal, social y cultural y su incidencia en el proceso educativo.
- Organizar, gestionar y evaluar centros, instituciones, servicios y sistemas educativos y formativos.
- Diseñar, desarrollar, gestionar y evaluar planes, proyectos, programas, recursos y materiales para la acción educativa y/o formativa en distintos ámbitos y contextos.
- Diseñar, ejecutar y evaluar planes de formación del profesorado, de formadores y de otros profesionales en diferentes contextos.
- Diagnosticar, orientar y asesorar a personas, colectivos e instituciones en ámbitos educativos y formativos.

- Conocer y comprender las bases teóricas y epistemológicas de la investigación educativa.
- Identificar, analizar y aplicar los procedimientos de la investigación educativa para emitir juicios argumentados que permitan la mejora de la práctica educativa.
- Asesorar en la toma de decisiones sobre problemas relevantes.
- Conocer, analizar y atender a la diversidad social, educativa y cultural por razón de género, clase, etnia, edad, discapacidad, religión u otras.
- Promover, planificar y gestionar la implantación de procesos de innovación educativa y de modelos de gestión de la calidad.
- Realizar estudios prospectivos y evaluativos sobre características, necesidades y demandas pedagógicas.”

#### 1.3.5.1.3. Planificación de las enseñanzas.

La estructura de las enseñanzas del Grado de Pedagogía que se imparte en la UMA, referidas al tipo de materias y distribución de créditos ECTS, es la siguiente:

Formación básica	60
Materias obligatorias	72
Materias optativas	60

### 1.3. EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Y PROFESIONAL.

Prácticas externas	42
Trabajo fin de Grado	6
Totales ECTS:	<b>240</b>

Tabla 1.6. Distribución de créditos ECTS del Título de Graduado/a en Pedagogía de la UMA.

El plan de estudios se divide en los siguientes cuatro grandes grupos o bloques de materias:

1. Bloque con los módulos de formación básica.
2. Bloque con los módulos disciplinares, de carácter común y obligatorio.
3. Bloque de prácticas externas y el trabajo fin de grado.
4. Bloque de itinerarios formativos optativos, que tienen una orientación de carácter profesional.

Estos cuatro bloques se desarrollan a través de nueve módulos formativos que presentamos en la siguiente tabla:

MÓDULOS		Créditos ECTS
MÓDULOS DE FORMACIÓN BÁSICA	Módulo 1: Formación básica de Rama.	36
	Módulo 2: Bases de la educación.	24

MÓDULOS DE FORMACIÓN DISCIPLINAR	Módulo 3: Sistemas, instituciones y profesiones educativas y formación contemporáneas.	18
	Módulo 4: Diseño, desarrollo, innovación y evaluación en educación.	18
	Módulo 5: Investigación, diagnóstico y orientación en educación.	12
	Módulo 6: Contextos de desarrollo profesional.	24
MÓDULOS DE PRÁCTICAS EXTERNAS Y TRABAJO FIN DE GRADO	Módulo 7: Prácticas externas.	42
	Módulo 8: Trabajo Fin de Grado.	6
MÓDULO OPTATIVO	Módulo 9: Módulo optativo (itinerarios).	60

Tabla 1.7. Módulos del Título de Graduado/a en Pedagogía de la UMA.

A continuación vemos las materias y asignaturas que componen cada módulo:

---

#### MÓDULO 1: FORMACIÓN BÁSICA DE RAMA

- 36 CRÉDITOS -

---



### 1.3. EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Y PROFESIONAL.

Materias	Asignaturas
Sociología (12 cr.)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pedagogía social.</li><li>- Sociología de la educación.</li></ul>
Psicología (12 cr.)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Psicología de la Educación.</li><li>- Psicología del Desarrollo.</li></ul>
Educación (12 cr.)	<ul style="list-style-type: none"><li>- Antropología de la Educación.</li><li>- Educación para la igualdad y la diversidad.</li></ul>

#### MÓDULO 2: BASES DE LA EDUCACIÓN

- 24 CRÉDITOS -

Materias / Asignaturas

Teoría de la educación (6 cr.)

Didáctica (6 cr.)

Historia de la Educación (6 cr.)

---

Bases metodológicas de la investigación educativa (6 cr.)

---

---

MÓDULO 3: SISTEMAS, INSTITUCIONES Y PROFESIONES  
EDUCATIVAS Y FORMACIÓN CONTEMPORÁNEAS

- 18 CRÉDITOS -

---

Materias / Asignaturas

---

---

Historia de la Educación Contemporánea (6 cr.)

---

---

Política y legislación educativa (6 cr.)

---

---

Educación Comparada (6 cr.)

---

---

MÓDULO 4: DISEÑO, DESARROLLO, INNOVACIÓN Y  
EVALUACIÓN EN EDUCACIÓN

- 18 CRÉDITOS -

---

Materia / Asignatura

---

---

Diseño, desarrollo, innovación y evaluación en educación (6 cr.)

---

---

MÓDULO 5: INVESTIGACIÓN, DIAGNÓSTICO Y  
ORIENTACIÓN EN EDUCACIÓN

- 12 CRÉDITOS -

---

Materias / Asignaturas

---

Métodos de investigación en Educación (6 cr.)

---

Diagnóstico en Educación (6 cr.)

---

---

MÓDULO 6: CONTEXTOS DE DESARROLLO PROFESIONAL

- 24 CRÉDITOS -

---

Materias / Asignaturas

---

Organización Educativa (6 cr.)

---

---

Recursos didácticos y tecnológicos en educación (6 cr.)

---

Formación y desarrollo profesional (6 cr.)

---

Orientación Educativa (6 cr.)

---

---

## MÓDULO 7: PRÁCTICAS EXTERNAS

- 42 CRÉDITOS -

---

Materias / Asignaturas

---

Prácticas externas 1 (18 cr.)

---

Prácticas externas 2 (24 cr.)

---

---

## MÓDULO 8: TRABAJO FIN DE GRADO

- 6 CRÉDITOS -

---

Materia / Asignatura

---

Trabajo fin de grado (6 cr.)

MÓDULO 9: MÓDULO OPTATIVO (ITINERARIOS)

- 60 CRÉDITOS -

Itinerarios / Asignaturas

<p>ITINERARIO A: Gestión pedagógica de las organizaciones sociales, empresariales y educativas.  (30 cr. optativos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Economía de la Educación (6 cr.)</li> <li>- Educación para el empleo. (6 cr.)</li> <li>- Gestión y control de la calidad en las organizaciones. (6 cr.)</li> <li>- Gestión y liderazgo pedagógico en las organizaciones. (6 cr.)</li> <li>- Pedagogía laboral y de las empresas. (6 cr.)</li> </ul>
<p>ITINERARIO B: Recursos didácticos y tecnológicos en educación.  (30 cr. optativos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diseño, elaboración y evaluación de materiales didácticos para la formación. (6 cr.)</li> <li>- Entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>- Indicadores y criterios de calidad en las TICs aplicadas a la educación. (6 cr.)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las TICs como soporte para la innovación educativa. (6 cr.)</li> <li>- Utilización didáctica de los medios de comunicación. (6 cr.)</li> </ul>
<p>ITINERARIO C:</p> <p>Orientación en educación.</p> <p>(30 cr. optativos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evaluación educativa de los aprendizajes. (6 cr.)</li> <li>- Implicaciones pedagógicas de los estilos de aprendizaje. (6 cr.)</li> <li>- Orientación Profesional. (6 cr.)</li> <li>- Programas de orientación personal y escolar. (6 cr.)</li> <li>- Técnicas e instrumentos diagnósticos. (6 cr.)</li> </ul>
<p>ITINERARIO D:</p> <p>Formación y desarrollo profesional.</p> <p>(30 cr. optativos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender a ser docente. (6 cr.)</li> <li>- Aprender y enseñar en la universidad. (6 cr.)</li> <li>- La función docente: análisis histórico y comparado. (6 cr.)</li> <li>- La vida profesional del docente. (6 cr.)</li> <li>- Metodología de evaluación de recursos para la formación. (6 cr.)</li> </ul>

Nota: Estos itinerarios tienen un carácter optativo, debiendo elegir los estudiantes 60 créditos, que implica realizar dos itinerarios (30 créditos cada uno). Se ofrecen organizados temporalmente para que el alumnado pueda cursarlos de la siguiente forma: A y B – A y D – C y B – C y D. Para ello las diferentes asignaturas de cada itinerario están organizadas para poder cursarse

ambos itinerarios completos entre el tercer y cuarto curso de la titulación.

Tabla 1.8. Materias que componen cada módulo del Título de Graduado/a en Pedagogía de la UMA.

#### 1.3.5.1.4. Planes de estudio. Asignaturas por curso.

A continuación presentamos la relación de asignaturas en cada semestre de los cuatro cursos del Título de Grado en Pedagogía de la UMA:

##### **Primer curso**

##### ***Primer semestre***

<b><i>Asignaturas</i></b>	<b><i>Créditos ECTS</i></b>
<b>Antropología de la educación</b>	6
<b>Didáctica</b>	6
<b>Psicología del Desarrollo</b>	6
<b>Sociología de la Educación</b>	6

<b>Teoría de la Educación</b>	6
-------------------------------	---

***Segundo semestre***

<b><i>Asignaturas</i></b>	<b><i>Créditos ECTS</i></b>
<b>Bases Metodológicas de la Investigación Educativa</b>	6
<b>Educación para la igualdad y la Diversidad</b>	6
<b>Historia de la Educación</b>	6
<b>Pedagogía Social</b>	6
<b>Psicología de la Educación</b>	6

**Segundo curso**

***Primer semestre***



1.3. EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Y PROFESIONAL.

<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos ECTS</b>
<b>Diagnóstico en Educación</b>	6
<b>Educación Comparada</b>	6
<b>Historia de la Educación en la España Contemporánea</b>	6
<b>Métodos de Investigación en Educación</b>	6
<b>Política y Legislación Educativa</b>	6

**Segundo semestre**

<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos ECTS</b>
<b>Diseño, Desarrollo, Innovación y Evolución en Educación</b>	18
<b>Organización Educativa</b>	6
<b>Recursos Didácticos y Tecnológicos en Educación</b>	6

---

**Tercer curso**

---

***Primer semestre***

<b><i>Asignaturas</i></b>	<b><i>Créditos ECTS</i></b>
<b>Formación y Desarrollo Profesional</b>	6
<b>Orientación Educativa</b>	6
<b>Practicas Externas 1</b>	18

---

***Segundo semestre***

<b><i>Asignaturas</i></b>	<b><i>Créditos ECTS</i></b>
<b>Diseño, Elaboración y Evaluación de Materiales Didácticos para la Formación</b>	6
<b>Economía de la Educación</b>	6

1.3. EVOLUCIÓN DE LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA EN EL CONTEXTO ACADÉMICO Y PROFESIONAL.

<b>Educación para el Empleo</b>	6
<b>Evaluación Educativa de los Aprendizajes</b>	6
<b>Implicaciones Pedagógicas de los Estilos de Aprendizaje</b>	6
<b>La Función Docente: Análisis Histórico y Comparado</b>	6
<b>La Vida Profesional del Docente</b>	6
<b>Pedagogía Laboral y de las Empresas</b>	6
<b>Técnicas e Instrumentos Diagnósticos</b>	6
<b>Utilización Didáctica de los Medios de Comunicación</b>	6

**Cuarto curso**

***Primer semestre***

<b><i>Asignaturas</i></b>	<b><i>Créditos ECTS</i></b>
---------------------------	-----------------------------

<b>Aprender a Ser Docente</b>	6
<b>Aprender y Enseñar en la Universidad</b>	6
<b>Entornos Virtuales de Enseñanza-Aprendizaje</b>	6
<b>Gestión y Control de la Calidad en las Organizaciones</b>	6
<b>Gestión y Liderazgo Pedagógico en las Organizaciones</b>	6
<b>Indicadores y Criterios de Calidad en las TICs Aplicadas a la Educación</b>	6
<b>Las TICs como Soporte para la Innovación Educativa</b>	6
<b>Metodología de Evaluación de Recursos para la Formación</b>	6
<b>Orientación Profesional</b>	6
<b>Programas de Orientación Personal y Escolar</b>	6

**Segundo semestre**

<b>Asignaturas</b>	<b>Créditos ECTS</b>
<b>Practicas Externas 2</b>	24
<b>Trabajo Fin de Grado</b>	6

Tabla 1.9. Plan de estudios. Asignaturas por cursos del título de Graduado/a en Pedagogía de la UMA.

**1.3.6. Comisión de coordinación del Grado en Pedagogía.**

El título de Grado en Pedagogía de la UMA cuenta con una Comisión de coordinación formada por los cuatro coordinadores de cada curso y por un representante del alumnado de la titulación. Una figura de coordinación de esta Comisión será nombrada por la Junta de Facultad, de entre el equipo docente de la titulación, responsabilizándose de convocar las reuniones, levantar actas sobre los acuerdos y velar por el cumplimiento de los mismos.

Las funciones concretas de esta figura de coordinación son:

1. “Coordinación de los Coordinadores de Curso.
2. Coordinación de la adecuada implantación del Título.
3. Coordinación de la consecución de las competencias del título a lo largo de los cursos del Grado.
4. Coordinación de las actuaciones tutoriales que se lleven a cabo en la titulación.

5. Coordinación de los procesos e instrumentos necesarios para realizar la evaluación interna y elaboración de propuestas de mejora.
6. Coordinación de las iniciativas y propuestas de innovación docente del profesorado implicado en la titulación.
7. Conocer las necesidades de la formación del profesorado y formular propuestas para responder a ellas.
8. Coordinación de la elaboración y el desarrollo del Programa de Acogida de los Estudiantes para esta titulación.”

### **1.3.7. Regulación oficial y profesional de la Pedagogía.**

Un colegio oficial o colegio profesional constituye una corporación de derecho público que ordena el “ejercicio de las profesiones, la representación institucional exclusiva de las mismas cuando estén sujetas a colegiación obligatoria, la defensa de los intereses profesionales de los colegiados y la protección de los intereses de los consumidores y usuarios de los servicios de sus colegiados, todo ello sin perjuicio de la competencia de la Administración Pública por razón de la relación funcional.”<sup>7</sup>

Actualmente la profesión de pedagogo/a no cuenta con un Colegio oficial o profesional de pedagogos/as a nivel nacional (en España). Tan sólo encontramos Colegios Oficiales o Profesionales de Pedagogos y Psicopedagogos aprobados por ley en tres comunidades:

---

<sup>7</sup> Ley 2/1974, de 13 de febrero, sobre Colegios Profesionales. Esta Ley regula actualmente los colegios profesionales, debiéndose tener en cuenta que se han modificado algunos artículos y derogados otros; entre otras por la siguiente normativa: Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles; Ley 25/2009, de 22 de diciembre, de modificación de diversas Leyes; Real Decreto-ley 6/2000, de 23 de junio, de Medidas Urgentes de Intensificación de la Competencia en Mercados de Bienes y Servicios; Real Decreto-ley 6/1999, de 16 de abril, de Medidas Urgentes de Liberalización e Incremento de la Competencia.

Cataluña, Valencia y Baleares; si bien es cierto que hay varias iniciativas en otras comunidades, como es el caso de Andalucía o Madrid.

Actualmente estamos pendientes de la Ley de Servicios Profesionales que aún está como Anteproyecto de Ley, ya que puede ofrecer la oportunidad de avanzar hacia la creación del Colegio Oficial/Profesional para los profesionales de la Pedagogía y la Psicopedagogía en todo el territorio nacional.

1.3.7.1. Colegio de Pedagogos de Cataluña (COPEC)  
[[www.pedagogs.cat](http://www.pedagogs.cat)].

Este Colegio fue impulsado por la Asociación Catalana de Pedagogos, actuando como Comisión Gestora del mismo. Tiene su ámbito de actuación la comunidad autónoma de Cataluña y se crea en el año 2001 a través de la Ley 14/2001, de 14 de noviembre, de creación del Colegio de Pedagogos de Cataluña.

El COPEC “agrupa las personas que soliciten incorporarse y tienen la titulación correspondiente a la licenciatura o el doctorado en pedagogía o cualquier otra que haya sido homologada o haya sido declarada equivalente de acuerdo con la legislación vigente. (Artículo 3)” [...] “Adicionalmente a lo que establece el artículo 3, las personas que tienen la titulación correspondiente al doctorado o la licenciatura en psicopedagogía se pueden incorporar también al Colegio de Pedagogos de Cataluña.”<sup>8</sup>

Tal y como recogen sus estatutos, en el Artículo 1.1.2 se describe la naturaleza del COPEC como “El Col·legi de Pedagogos de Catalunya

---

<sup>8</sup> Ley 14/2001, de 14 de noviembre, de creación del Colegio de Pedagogos de Cataluña.

és una corporació professional de dret públic, amb personalitat jurídica pròpia i amb capacitat plena per al compliment de les seves finalitats. La llengua pròpia del Col·legi és el català. Com a corporació del dret públic que és, aquesta entitat no té cap finalitat lucrativa.”

Y en su artículo 1.2.1 podemos ver los siguientes fines:

“a) Ordenar, dins el marc legal corresponent, i vigilar l'exercici de la professió de pedagog/a i psicopedagog/a.

b) Representar els interessos generals de la professió davant la comunitat i davant l'Administració.

c) Defensar la dignitat i la llibertat dels col·legiats en l'exercici de la professió i els interessos professionals dels col·legiats.

d) Vetllar, perquè l'activitat professional s'adeqüi als interessos dels ciutadans.”

1.3.7.2. Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la  
Comunidad Valenciana (COPYPCV)  
[[www.copypcv.org](http://www.copypcv.org)].

El Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana (COPYPCV) es una corporación de derecho público sin ánimo de lucro, con personalidad jurídica propia y con plena capacidad para el cumplimiento de sus fines.

Junto con sus estatutos, se rige por la Ley 6/97 de 4 de diciembre de Consejos y Colegios Profesionales de la Comunitat Valenciana; por el Decreto 4/2002, de 8 de enero por el que se aprueba el reglamento de



desarrollo de la Ley 6/1997 y por la legislación comunitaria, estatal o autonómica que le afecte.

El Artículo 8 de sus estatutos plantea las siguientes Finalidades esenciales:

“a) La ordenación de la profesión en cualquiera de sus formas y modalidades, dentro del marco legal correspondiente, y en el ámbito de su competencia en beneficio tanto de la sociedad a la que sirve como de los intereses generales que le son propios.

b) Vigilar el ejercicio de la profesión, facilitando el conocimiento y cumplimiento de todo tipo de disposiciones legales que le afecten.

c) Hacer cumplir la ética profesional y las normas deontológicas que le son específicamente propias, así como velar por el adecuado nivel de calidad de las prestaciones profesionales de los colegiados, para ello se promoverá la formación y perfeccionamiento de éstos.

d) La defensa de los intereses profesionales de los colegiados y la representación exclusiva del ejercicio de la profesión.

e) Promover el reconocimiento social y profesional de la Pedagogía y Psicopedagogía.”

#### 1.3.7.3. Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de las Islas Baleares (COPPIB) [<http://ib-pedagogia.ning.com>].

Este Colegio se crea impulsado por la Asociación que lleva el mismo nombre, a través de la Ley 15/2001, de 29 de noviembre, de creación del Colegio Profesional de Pedagogos y Pedagogas de las Illes Balears; siendo su ámbito de actuación el territorio de las Islas Baleares

Estos tres Colegios Oficiales están representados por el Consejo General de Colegios Oficiales de Pedagogos y Psicopedagogos, Asociación sin ánimo de lucre que se ha creado para la representación de los mismos ante la Administración central. Este organismo que está en proceso de aprobación que concluirá con la votación en las Cortes. [www.cgcopy.org]

Como hemos comentado, junto con estos tres Colegios Oficiales, encontramos otras comunidades autónomas con iniciativas para la creación de sus propios Colegios de Pedagogos y Psicopedagogos. Tal es el caso, por ejemplo de la Comunidad de Madrid [www.icolegiodepedagogos.org/wordpress], que como se señala en su web su recorrido se remonta al año 1993 “Desde que en Noviembre de 1993 numerosas Asociaciones de Pedagogos se unieron para presentar la Solicitud de Creación del Colegio Profesional de Pedagogos dirigidas al Presidente del Gobierno, al Ministro de Educación y Ciencia y al Ministro de Administraciones Públicas, hasta al momento actual, en el que, nuevamente, en Mayo de 2005 se han mantenido conversaciones con diversas personalidades relacionadas con la Educación dentro del Gobierno, hemos recorrido un largo camino que alcanza su culmen en 1999 cuando fue tomada en consideración en el Congreso de los Diputados y remitida al Senado.”

## **1.4. GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LAS ORGANIZACIONES EMPRESARIALES Y EDUCATIVAS**

En la actualidad, el aprendizaje es un factor clave para el desarrollo de muchas organizaciones tanto empresariales como educativas que emplean recursos humanos, y las previsiones indican que su importancia se incrementará en el futuro. La elevada relevancia del aprendizaje, y su contrapartida, la formación, se debe a un conjunto de factores interrelacionados (Sonnentag, Niessen & Ohly, 2004): a) cambios crecientes en las tecnologías y en los procedimientos de trabajo; b) evolución de las demandas del trabajo, tales como el uso generalizado de la informática, un enfoque centrado en el servicio al cliente, y la ampliación de los roles laborales; y c) modificación de las condiciones contractuales del mercado laboral y del concepto de empleo en sí mismo.

Este contexto ha dado lugar al desarrollo de nuevas orientaciones en la gestión de personas por parte de las organizaciones, que ahora no se centran exclusivamente en la adquisición y manejo de habilidades técnico-profesionales, sino que la competencia emocional es considerada un elemento esencial del capital humano (Miralles, García, Aguilar, Martín, Nieto, de Castro, et al. 2002). Según Miralles et al. (2002), en un nuevo concepto de gestión de personas, el trabajador es concebido desde un enfoque global e integral, ya que se consideran todas las facetas de su rol laboral (capacidades cognitivas, respuestas emocionales y responsabilidades), lo que le lleva a ser el protagonista de su desarrollo personal y profesional. Además, la participación en el ámbito de la empresa se plantea a través de los liderazgos situacionales, disolviendo la clásica estructura jerárquica y autoritaria, lo que proporciona un mayor espacio de libertad individual.

La nueva cultura organizacional se basa, por lo tanto, en los principios básicos de mejora continua y de aprendizaje cooperativo, para lo que es necesario implantar metodologías innovadoras en la formación y desarrollo de los recursos humanos.

#### **1.4.1. Pedagogía Laboral o de la Empresa.**

La Pedagogía de la Empresa estudia la relación entre educación y trabajo (Pineda Herrero, 2002), así como el espacio en que se produce esta relación. Según Meza (2005) existen tres modelos de pedagogía empresarial. El primero de ellos es el modelo artesanal, según el cual, la eficacia formativa global del aprendizaje de las artes y oficios se basa en la integración en las diferentes etapas de la vida productiva, a través de: a) actividad de trabajo bajo la supervisión del maestro; b) la participación fuera del trabajo en otros ámbitos de la vida del maestro; y c) instrucción general para desarrollar una cultura profesional específica. En el segundo, denominado modelo industrial, se produce un drástico cambio en el modelo de formación, ya que con la aparición de la máquina lo que se busca es la anulación de las diferencias individuales y la división del trabajo. En este modelo, la capacitación para el trabajo está orientada a la productividad o training, ya que, para el sistema de la fábrica, lo más importante es que el operario realice un trabajo productivo, relegando así la cualificación y la formación de la personalidad del trabajador, como era propio del modelo artesanal. Finalmente, a finales del siglo XX aparece el modelo de aprendizaje organizacional, en el que la empresa se concibe como un sistema de aprendizaje, por lo que puede establecerse un paralelismo entre la forma de aprender de las personas y la de las organizaciones, que se denomina aprendizaje organizacional. En una acepción amplia, se puede entender este tipo de aprendizaje como todo aquel que tiene lugar en las organizaciones, independientemente del tipo

o nivel (Alcover y Gil, 2002). Según Nonaka (2004), la nota más característica de la economía del siglo XXI es la incertidumbre, por lo que el conocimiento y la capacidad de aprendizaje es uno de los recursos más decisivos de las empresas, ya que le va a proporcionar la flexibilidad necesaria para adaptarse a un mundo de rápidos y continuos cambios.

Para Pineda y Ramos (2002), la historia de la formación en las organizaciones parte de los antecedentes históricos de las relaciones entre educación y trabajo que se han dado a lo largo de la historia, y que describen detalladamente. En España, estos autores identifican claramente dos ámbitos de desarrollo y prácticas formativas diferenciadas: la formación profesional inicial y la formación profesional continua. El primer ámbito sitúa su origen en la segunda mitad del siglo XIX, tras la promulgación de la Constitución de 1869, que marca el inicio de la formación profesional, y que va desarrollándose a través de sucesivos hitos durante el siglo XX hasta llegar a las leyes de ordenación general del sistema educativo a partir de los años 70. Respecto a la formación profesional continua, Pineda y Ramos (2002) distinguen tres etapas: en la primera, la de su origen, se sitúan sus antecedentes en el Estatuto de la Formación Profesional de 1928. Sin embargo, esta etapa se caracteriza por graves carencias relacionadas con la situación de aislamiento económico y la ausencia de los trabajadores como interlocutores en el proceso de establecimiento de las bases de la formación. En la segunda etapa, que se inicia en 1990, se produce la firma del Acuerdo Nacional de Formación Continua (ANFC) por parte de los sindicatos y las organizaciones empresariales, lo que va a permitir el establecimiento de un marco estable para el desarrollo de la formación continua. La tercera etapa, que comienza en 1994, con la publicación del Libro Blanco, en el que la UE fijaba la formación profesional como un

catalizador esencialmente económico. Esta concepción extiende el proceso de formación hasta su implantación en los currículums del sistema educativo, ya que se considera que el objetivo de la educación es el de formar a trabajadores cualificados con el fin de promover un sistema económico competitivo.

La *educación*, en el ámbito de la pedagogía laboral, se concibe como “un proceso general y de larga duración orientado a mejorar las capacidades de la persona para asimilar y desarrollar conocimientos, técnicas y valores” (Pineda, 2002). En cuanto al término *formación*, aunque es muy similar al anterior y puede ser tomado como sinónimo, existen unas distinciones de matiz, ya que ésta se concibe como *un* “proceso sistemático y planificado orientado a desarrollar los conocimientos, las habilidades y las actitudes a través de la experiencia del aprendizaje y conseguir la actuación adecuada en una actividad” (Pineda, 2002). Las funciones de la pedagogía dentro del ámbito de las empresas abarcan diferentes ámbitos de actuación. Entre ellas destaca la de formador, que le faculta para desarrollar una serie de tareas, de las que se pueden destacar las siguientes (Moreno García, 2009):

- a) Diagnóstico de las necesidades a nivel de empresa.
- b) Diseño de planes de formación individual y de grupos.
- c) Desarrollo de programas de formación a nivel individual o grupal.
- d) Gestión de la formación (tiempo, espacios, recursos, etc.).
- e) Dotación de recursos tecnológicos y didácticos.
- f) Fomento de la reflexión y el trabajo en equipo.
- g) Promoción de la innovación.
- h) Establecimiento de relaciones con otros departamentos de formación.

i) Gestión de las prácticas profesionales.

Con su labor, el pedagogo/a contribuye a reforzar el objetivo estratégico de la formación, necesario para reforzar la productividad y competitividad de las empresas en el nuevo escenario global, potenciando la empleabilidad de los trabajadores. Además de realizar funciones de formación continua, la gestión de la formación en las empresas también se realiza a través de varios procesos previos o iniciales a la incorporación del trabajador a la organización (Ramírez González, 2010): a) En primer lugar, la *formación de la demanda*, que incluye todas aquellas acciones formativas de las empresas y los permisos individuales de formación que están subvencionadas con fondos públicos total o parcialmente y que se ajustan a las necesidades específicas de formación de las empresas y de sus trabajadores; b) La *formación de la oferta*, que comprende los planes de formación orientados principalmente a los trabajadores en activo, así como los procesos formativos destinados a trabajadores en situación de desempleo, cuya finalidad es la de ofrecer un nivel de competencia que les cualifique para el desempeño eficaz de una profesión; c) La *formación en alternancia* con el empleo, compuesta por los procesos de formación de los contratos para la formación, así como por los programas públicos de empleo-formación, permitiendo al trabajador alternar la formación con el desempeño de un puesto de trabajo; d) Las *acciones de apoyo y acompañamiento de la formación*, que permiten incrementar la eficacia del subsistema de formación profesional para el empleo.

Las relaciones entre la educación y el trabajo dan lugar a una matriz 2x2 con cuatro campos de interacción (ver tabla 1.10) (Pineda, 2002). En esta matriz, la formación dentro de las organizaciones se clasifica como formación profesional continua en un sistema no formal.

Educación y trabajo	Formación profesional inicial	Formación profesional continua
<b>Sistema formal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación profesional reglada: FP, Módulos Profesionales</li> <li>• Universidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Postgrados: Certificados, Masters, Doctorado</li> </ul>
<b>Sistema no formal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas de Garantía Social</li> <li>• Academias de formación profesional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituciones académicas no oficiales</li> <li>• Formación en las organizaciones</li> </ul>

Tabla 1.10. Campos de interacción entre la formación y el trabajo (Fuente: Pineda, 2002).

Según Louart (1994), los motivos que llevan a las organizaciones a desarrollar acciones formativas son fundamentalmente cuatro:

- Un primer motivo general y que está relacionado con todos los demás es el de incrementar la competitividad, mediante el fomento del potencial técnico y de los conocimientos teóricos y prácticos de los miembros de la organización.
- Desarrollar las competencias en los casos de las nuevas incorporaciones, de las promociones internas o de los traslados de puestos de trabajo.
- Establecer los cauces a través de los cuales se incrementarán los conocimientos con la finalidad de ajustar las competencias de los miembros de la organización a los requerimientos de la actividad.



- d) Promover el aumento de las competencias intelectuales, de la cultura y de la aptitud para la gestión de los mandos de la organización.

Según Salinero (2007) para establecer los objetivos de formación en las empresas, y organizaciones en general, se debe seguir un proceso de dos pasos. En el primero, se ha de definir el objetivo general de la acción formativa, que se caracterizará por ser coherente con la política de recursos humanos y con su plan estratégico. En una segunda etapa, es necesario identificar los objetivos específicos de la acción formativa, que estarán vinculados a las competencias, habilidades o actitudes detectadas en el análisis de las necesidades. Respecto al proceso formativo, se puede estructurar en tres etapas (Salinero, 2007): análisis de las necesidades de formación, plan de formación y evaluación. Las dos primeras se pueden a su vez subdividir en varios pasos (figura 1.2.). El proceso se concluye con la evaluación y seguimiento, lo que no supone un punto final, sino una retroalimentación que servirá para nutrir de nuevo la etapa de detección de las necesidades de formación.

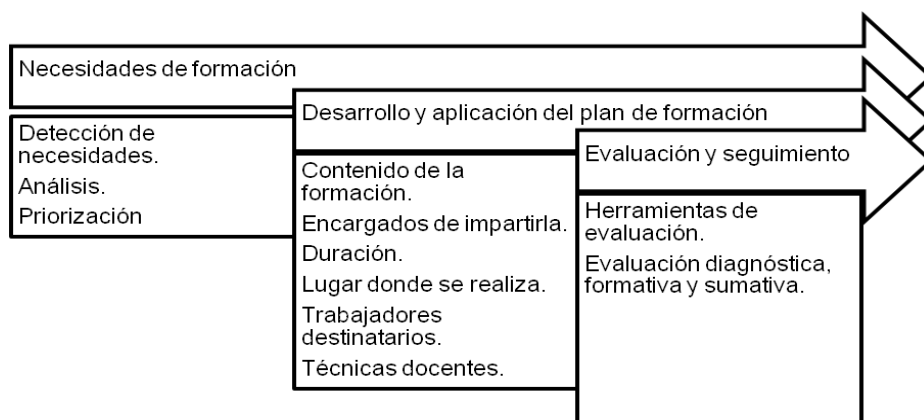


Figura 1.2. Adaptado de Salinero Martín, M. Y. (2007) ¿Cómo se desarrolla la práctica de la formación en las empresas? Una aproximación al caso de Castilla-La Mancha. *Universia Business Review*, 16, 64-85.

### 1.4.2. Recursos Humanos.

Los recursos humanos son un factor esencial de la competitividad de las empresas y organizaciones en general. La calidad de este tipo de recursos es un objetivo estratégico fundamental (Gómez-Mejía, Balkin y Cardy, 2001), para lo cual las empresas deben invertir en la formación para el desarrollo de las competencias y su desarrollo continuo (Fernández-Ortiz, Castresana Ruiz-Carrillo y Fernández Losa, 2006). Cequea, Rodríguez y Núñez (2010) han propuesto un modelo factorial para explicar los factores humanos que inciden en la productividad. Este modelo consta de cuatro dimensiones: factores individuales, grupales, organizacionales y de resultados. En el primer factor se encuentran incluidos los componentes atribuibles al individuo, como el absentismo, la participación, internalización de objetivos, motivación, satisfacción con el trabajo y rotación. Se trata de factores psicológicos del individuo. La dimensión grupal está formada compuesta por la recreación, cohesión,

moral y conflicto, que hacen referencia a factores psicosociales que experimental el trabajador cuando interactúa o se socializa con otros sujetos en el grupo. La dimensión organizacional la conforman las habilidades interpersonales de dirección, flexibilidad, énfasis en el logro, gestión de la información y la comunicación, sueldos y salarios, formación y desarrollo, accidentalidad y calidad, que se encuentran relacionados con factores estructurales de la organización. Por último, la dimensión productividad la componen la producción, el crecimiento y la eficiencia, que son los resultados de la organización fruto de la gestión que realizan las personas de los recursos, así como de sus decisiones. Las tres primeras dimensiones están estructuralmente relacionadas con la cuarta dimensión de productividad, por lo que los autores indican la importancia que tienen los recursos humanos en la competitividad de las organizaciones.

#### 1.4.2.1. Funciones del profesional de la pedagogía en el ámbito de los recursos humanos.

La nueva dimensión que ha tomado el papel de la formación y la administración de los recursos humanos en el contexto de las organizaciones en general ha dado a los profesionales de la pedagogía un ámbito relativamente reciente de actuación profesional. Entre las ocupaciones que se han señalado como propias del pedagogo/a en la empresa privada que están directamente vinculadas con los recursos humanos se encuentran las siguientes (Moreno García, M. S. 2009).

- a) Director de formación en empresa de *consulting*, cuyas funciones específicas serían:
  - i. Promocionar la formación.

- ii. Asesorar a las empresas en el ámbito de las relaciones humanas.
  - iii. Formar formadores de empresa.
  - iv. Formar personal de empresa en dirección, relaciones humanas y comunicación.
  - v. Diseñar programas específicos de formación de empresa.
- b) Director de planes de formación ocupacional:
- vi. Diseñar planes de formación ocupacional y profesional.
  - vii. Programar cursos de formación de formadores.
  - viii. Evaluar resultados de los planes de formación.
  - ix. Difundir programas.
- c) Diseñador de recursos tecnológicos:
- x. Detectar las necesidades de recursos tecnológicos.
  - xi. Elaborar programas educativos informáticos.
  - xii. Colaborar con los diferentes profesionales en la realización de un programa.
  - xiii. Participar en la evaluación del programa.
  - xiv. Participar en la difusión del programa.
- d) Formador de personal en la empresa:
- xv. Elaborar programas de formación.
  - xvi. Impartir cursos.
  - xvii. Evaluar los resultados.

Según Bordas, Cabrera y Fortuny (1995) el profesional de la pedagogía puede ocupar diversos puestos de trabajo en el ámbito de los recursos humanos en las organizaciones. Puede ejercer las funciones de

director de recursos humanos o de personal, entre las que se encuentran:

- a) Participar en la definición de la estrategia global de la empresa.
- b) Diseñar la estrategia de recursos humanos para el conjunto de la organización.
- c) Dirigir los procesos de cambio.
- d) Desarrollar modelos de gestión para la previsión y prevención de puestos de trabajo, vinculándolo al desarrollo del personal.

Como técnico de recursos humanos, el profesional de la pedagogía debe desarrollar las siguientes tareas:

- a) Relaciones industriales/laborales, consistentes en la propuesta, dirección y aplicación de estrategias de personal en materia de relaciones laborales, participación en negociaciones colectivas, relaciones con los representantes de los trabajadores, optimización del clima laboral, redacción de contratos y otras.
- b) Desarrollo de los recursos humanos, que incluye el análisis de vacantes, cobertura de puestos de trabajo, identificación de las potencialidades de los empleados, coordinación de la selección de personal, formación, promoción y plan de carrera.
- c) Organización y estructura, cuyas tareas comprenden la elaboración de organigramas, funciones y análisis de la organización, descripción y evaluación de puestos de trabajo, análisis y propuesta de políticas remunerativas, proponer y

aplicar políticas de motivación y retención del empleado, informes de primas e incentivos, etc.

También puede desarrollar las tareas de consultor formador en recursos humanos, ya sea como un profesional liberal o como un empleado de una empresa consultora o una escuela de negocios. Las materias objeto de asesoramiento pueden ser las descritas para los dos puestos anteriores, junto con la formación en otros ámbitos como liderazgo, conducción y motivación de equipos de trabajo, comunicación, tratamiento de conflictos, técnicas de negociación, etc.

Una de las funciones del director de recursos humanos de una organización es la gestión de la formación y el desarrollo, puesto para el que el pedagogo/a por su formación y competencias podría desempeñar en el seno de una organización empresarial. Las iniciativas de formación deben partir de una propuesta formativa que recoja las necesidades de desarrollo de las organizaciones, para lo cual es necesario el diseño de un plan de formación, que según González y González (2000) debe contemplar las siguientes fases:

- a) Análisis de la situación de partida, que implica conocer la situación de la institución, sus estrategias y objetivos, de su historia y cultura, de sus recursos humanos y sus planes de desarrollo.
- b) Detección de necesidades de formación, considerado el momento más importante en la elaboración del plan de formación, consistente en registrar y describir las necesidades educativas de los miembros de la organización.
- c) Diseño y planificación de las acciones formativas, mediante los que se transforma las necesidades detectadas en el paso

anterior en acciones formativas. En cada acción, que puede consistir en cursos, seminarios, jornadas, etc.) se especificarán los objetivos, el grupo al que va dirigido, criterios de ejecución (lugar, formador, técnicas, medios y recursos), temporalización (duración, horarios, frecuencia, etc.), procedimientos de evaluación y presupuesto.

- d) Desarrollo y gestión de la formación, que supone la puesta en marcha del plan de acción formativa.

Bordas et al. (1995) proponen un esquema de puestos de trabajo con sus correspondientes funciones que formarían parte del ámbito de competencias del profesional de la pedagogía, y que completa la descripción del perfil de puestos de trabajo que puede desempeñar en la gestión, organización y desarrollo de los recursos humanos de las organizaciones. Entre estos puestos se encuentran el de responsable de formación, consultor de formación externo, y formador externo (ver tabla 1.11).

Puesto	Funciones
<b>Responsable de formación</b>	director de centro de formación
	jefe de estudios
	técnico de formación
	monitor/instructor
<b>Consultor de formación</b>	análisis de las necesidades
	planificación

	evaluación
	diseño de formación y guías didácticas
<b>Formador externo</b>	formador de personal
	formador de formadores

Tabla 1.11. Puestos de trabajo y funciones correspondientes en el campo de la formación en las organizaciones (Fuente: Bordas et al., 1995)

De forma general, se puede decir que el profesional de la pedagogía es un especialista en el desarrollo de personas en sus diferentes facetas dentro de la empresa, ya que nadie como él está cualificado para aplicar los conceptos teóricos y metodológicos de la gestión de los recursos humanos. Según Zhao y Yuan (2011), los aspectos básicos que deben tenerse en cuenta en una adecuada gestión de los recursos humanos, y que por lo tanto, son competencias del profesional de la pedagogía son las siguientes:

- Complementar el programa de desarrollo de los recursos humanos y regular el modelo de gestión. Se trata de racionalizar el capital humano de las empresas mediante una gestión programada, en función de las necesidades de mano de obra actual y futura, la adecuación de la demanda de puestos de trabajo en relación con la oferta de mano de obra en el mercado de trabajo y la coordinación de las necesidades de la empresa y las de sus empleados.
- Estabilización del sistema de contratación de la empresa. Es necesario establecer un equilibrio entre las necesidades de las empresas y las contrataciones laborales con el fin de crear en



el futuro un modelo de trabajo basado en un capital humano comprometido con la organización.

- c) Establecer un sistema de evaluación de las competencias de los recursos humanos y fomentar los procedimientos que promuevan y motiven a los empleados con talento. En este sentido es conveniente realizar una evaluación basada en dos aspectos fundamentales: 1. El examen de la capacidad y de los aspectos morales o éticos del trabajador; 2. El examen de la diligencia y de los logros. A partir de esta evaluación se deben establecer los mecanismos para recompensar las aportaciones del personal con talento.
- d) Diseñar los mecanismos para reducir las pérdidas de personal con talento y perfeccionar los sistemas de formación interna de las empresas. La pérdida de personas con talento supone una importante reducción en el capital humano de la empresa, por lo que es necesario que los responsables de recursos humanos realicen una labor de mejora de los conocimientos y habilidades del personal. Es importante realizar una evaluación de las capacidades de los trabajadores y adaptar los puestos de trabajo en función de estas habilidades. La formación interna es una manera de satisfacer las demandas de los recursos humanos en las empresas, ya que contribuyen a estabilizar los puestos de trabajo. La satisfacción de los trabajadores no sólo depende de las recompensas y los ambientes de trabajo, sino que también está relacionada con las posibilidades de formación y el fomento de su desarrollo personal.
- e) Ampliación de la gama selectiva de los recursos humanos. Los criterios de selección de personal deben propiciar la

incorporación de personas con talento, para lo cual deben buscarse nuevos yacimientos de recursos humanos, a través de acuerdos con otras instituciones, como la universidad, centros de formación ocupacional, centros de investigación, etc.

- f) Además, se debe perfeccionar el cuerpo directivo de la organización, incorporando administradores de recursos humanos cualificados. En una época orientada a la administración de personas, los equipos directivos deben ser renovados mediante la incorporación de gestores de recursos humanos. Esto se puede realizar mediante la contratación de personal cualificado para la dirección o bien mediante la externalización de esta función en una consultora de recursos humanos.
- g) Creación de un clima favorable a la cultura corporativa. La cultura corporativa es considerada como un elemento clave que conduce al buen funcionamiento de una empresa. El establecimiento y la formación en la cultura corporativa es una manera de formar un sentido de pertenencia y de identificación con las metas de la empresa.

El pedagogo/a sería por lo tanto, como promotor del desarrollo del sistema de gestión de los recursos humanos en la empresa, el responsable de reestructurar la política actual de la organización a los procedimientos de gestión que propicien un desarrollo más eficaz del capital humano. En este sentido, se puede seguir el modelo de desarrollo en cuatro pasos, desarrollado por Zhang, Wang, Cao, Wang y Zhao (2012):

En el primer paso se establece la necesidad de llevar a cabo un análisis del actual sistema de gestión de los recursos humanos, donde se incluirían las siguientes tareas:

- a) Evaluar las tareas de los recursos humanos.
- b) Analizar la estrategia a medio y largo plazo del modelo de recursos humanos.
- c) Estudiar el sistema de retribuciones.
- d) Listar las funciones de los altos cargos de la empresa.
- e) Clarificar el proceso de selección y contratación.
- f) Describir el sistema de evaluación del rendimiento.
- g) Análisis de los empleos y funciones.

El segundo paso consiste en realizar un reagrupamiento estructural, que está compuesto por tareas como:

- a) Diagnóstico del comportamiento de la organización.
- b) Resolver las contradicciones entre las estructuras organizacionales y las estrategias de desarrollo de las empresas.
- c) Establecer un sistema de distribución de la autoridad.
- d) Optimizar las estructuras de la organización y los procedimientos de gestión.
- e) Establecer la cultura de la organización y forjar los conceptos básicos.
- f) Establecer la organización de los puestos de trabajo dentro de la empresa.

En un tercer paso, el responsable de recursos humanos debe realizar el diseño del sistema de formación de la empresa en función de

la organización previamente establecida, que comprende las siguientes funciones:

- a) Analizar las necesidades de formación y diseñar las sesiones de formación.
- b) Diseñar el sistema de formación de la empresa.
- c) Establecer sistemas de evaluación de los resultados de la formación.

Por último, es conveniente establecer un catálogo de comportamientos, normas y actitudes que refuerce la nueva cultura organizacional basada en los recursos humanos, así como recopilar la información relativa al funcionamiento de los procedimientos implementados.

Dada la importancia de las variables personales en la mejora de la competitividad y la productividad de las empresas y organizaciones, se está adoptando un modelo de enriquecimiento de los recursos humanos, en el que se incluyen propuestas para modificar y adaptar el contenido de los puestos de trabajo con el fin de alcanzar una mayor satisfacción de los miembros de la organización. El profesional de la pedagogía que trabaja en un departamento de recursos humanos debe tener en cuenta que existen varios procedimientos para aumentar la motivación interna de los empleados, entre los que se encuentran (de Arguer y Oncins de Frutos, 1999):

- a) Rotación de puestos: consiste en el intercambio de puestos de trabajo realizado de forma periódica entre diferentes trabajadores.

- b) Ampliación: este procedimiento implica incrementar la variedad de tareas asignadas a los puestos de trabajo con el fin de reducir su repetitividad y evitar la monotonía y el aburrimiento, que pueden reducir la satisfacción laboral.
- c) Enriquecimiento de puestos: este enfoque pretende tanto aumentar la eficacia de la organización del trabajo como conferir a los puestos de trabajo los contenidos que resulten estimulantes para las personas, dotando al puesto de trabajo de una mayor variedad de funciones, como la elección del método de trabajo, la organización del ritmo, etc. De esta forma, el trabajador tiene mayores posibilidades de autorrealizarse personalmente y aumentar su satisfacción laboral.
- d) Autocontrol en producción: consiste en la implicación del trabajador mediante su responsabilización de los aspectos relacionados con la cantidad y calidad del trabajo.

Además de la alineación con la estrategia institucional general, los programas y las iniciativas de recursos humanos implementadas por los profesionales de la pedagogía deben centrarse en la construcción de las capacidades y competencias necesarias para el buen funcionamiento de la organización, ya que la estrategia de recursos humanos está principalmente enfocada a la capacidad de organización del resto de recursos, más que a cualquier otra función. Las capacidades organizacionales representan el modo en cómo las personas y los recursos se combinan para lograr los objetivos de la empresa a través de inversiones en la formación, dotación de personal, compensación, comunicación y otras áreas de recursos humanos (Ulrich y Smallwood, 2004). Estos recursos son los intangibles que definen la identidad y la

personalidad de la organización en términos de la implementación de los procedimientos adecuados y en última instancia representan lo que la organización es (Ulrich y Smallwood, 2004). Las primeras catorce capacidades organizacionales, identificadas en la Tabla 1.12 y sus indicadores se ha demostrado que caracterizan a las organizaciones bien gestionadas (Ulrich y Smallwood, 2004). A esta lista se puede añadir la diversidad como una capacidad organizacional estratégica que diferencia a las organizaciones y conduce a la excelencia y la calidad. Estas capacidades de la organización, representan los indicadores del enfoque centrado en los recursos humanos que conducen a un incremento del desempeño dentro de las organizaciones (Ulrich, Allen, Brockbank, Younger & Nyman, 2009).

Capacidad	Descripción
<b>Talento</b>	Atraer, retener y motivar a las personas competentes
<b>Agilidad</b>	Rapidez en la implementación de los cambios
<b>Mentalidad de grupo</b>	Marco común de entendimiento con los clientes internos y externos
<b>Responsabilidad</b>	Asegurar el compromiso y la calidad de los resultados
<b>Colaboración</b>	Comunicación con otros agentes internos y externos para garantizar la eficiencia
<b>Aprendizaje</b>	Generar y difundir ideas con impacto
<b>Liderazgo</b>	Incorporación del liderazgo en toda la organización

<b>Empatía con el cliente</b>	Construcción de relaciones duraderas y de confianza con los clientes y agentes interesados
<b>Unidad estratégica</b>	Articulación e intercambio intelectual y conductual para la consecución de objetivos
<b>Innovación</b>	Aportación de nuevas ideas y resultados
<b>Eficiencia</b>	Reducción de costes mediante la gestión de personas, procesos y proyectos
<b>Sencillez</b>	Aportar estrategias, procesos y resultados de fácil aplicación
<b>Responsabilidad social</b>	Contribuir al bien público de la comunidad y general
<b>Anticipación y manejo del riesgo</b>	Gestionar las crisis de una economía en evolución
<b>Diversidad</b>	Construir una cultura de la excelencia inclusiva

Tabla 1.12. Capacidades organizacionales de los recursos humanos (Fuente: Ulrich y Smallwood, 2004).

### 1.4.3. Educación para el Empleo.

El proceso de inserción laboral está determinado por un conjunto de factores relacionados con las características requeridas para un puesto de trabajo, como el perfil y las características del puesto, del sector productivo y de la actividad, de la formación y la cualificación requeridos, y, especialmente, como indica Martínez-Rodríguez (2009), el factor que marca la diferencia de acceso al empleo la marca la puesta en

práctica de las competencias profesionales, que se componen entre otros aspectos de factores personales como la motivación, la empatía, atención y escucha, así como de valores morales y sociales como la responsabilidad, la tolerancia, la convivencia y la colaboración.

Tal y como veíamos en el capítulo 1.2 de esta tesis, la ocupabilidad y empleabilidad son dos términos que normalmente aparecen relacionados entre sí. El primero se refiere a las oportunidades que ofrece el mundo laboral para que una persona tenga posibilidades de inserción; mientras que la empleabilidad hace referencia a las capacidades que tiene una persona para encontrar un puesto de trabajo y ser competitiva en el mercado laboral; es decir las oportunidades que tiene esa persona para acceder a un empleo según sus expectativas, formación, cualificación, etc.

El mercado de trabajo en la actualidad ofrece un escenario poco halagüeño dado la situación socioeconómica por la que atravesamos y las elevadas tasas de desempleo no sólo en nuestro país, sino a escala mundial. El acelerado aumento de la tasa de paro en casi todos los países está poniendo de manifiesto la necesidad de poner en marcha medidas, estrategias y políticas que contribuyan a mejorar este panorama.

En este sentido se plantea desde la Unión Europea la “Estrategia Europea de Empleo (EEE)”, con el claro objetivo de establecer las líneas y actuaciones coordinadas para mejorar el empleo en Europa. Una estrategia que “apunta a crear más y mejores puestos de trabajo en toda la UE” y se inspira en la Estrategia de Crecimiento Europa 2020.



“Europa 2020 es la estrategia de crecimiento de la Unión Europea para la próxima década, cuya finalidad no es solo superar la crisis que continúa azotando a muchas de nuestras economías, sino también subsanar los defectos de nuestro modelo de crecimiento y crear las condiciones propicias para un tipo de crecimiento distinto, más inteligente, sostenible e integrador” (Comisión Europea, 2011).

Una Estrategia de Empleo que proporciona un marco de coordinación para los países miembros donde compartir, debatir sus políticas de empleo y coordinarlas; basándose en los estudios prospectivos anuales sobre el crecimiento donde se vislumbran las prioridades anuales en la UE dirigidas a impulsar este crecimiento y la creación de empleo. Un contexto de decisiones que ha llevado a la Comisión Europea a poner en marcha una serie de medidas para impulsar el empleo, respondiendo al alto índice de desempleo en Europa.

Dentro de las 10 directrices que se plantean en la Estrategia Europea de Empleo, señalamos aquella que nos atañe directamente en nuestro análisis, la octava directriz que propone “Conseguir una población activa cualificada que responda a las necesidades del mercado laboral y promover el aprendizaje permanente”.

Un escenario donde el binomio *educación* y *empleo* forma parte de la galería de las herramientas importantes que marcarán la pauta del proceso y objetivos naciones para ejecutar la estrategia 2020, junto con la investigación y la innovación, el cambio climático y la energía o la lucha contra la pobreza.

“En este contexto, la EEE ha reorientado sus prioridades hacia políticas que contribuyan a aumentar el capital humano y la calidad del

trabajo. La educación y la formación son fundamentales para mejorar las oportunidades de empleo, sobre todo entre los jóvenes. También es importante crear herramientas que contribuyan a adecuar la formación a los empleos del futuro, porque así se aumentará la productividad y se crearán empleos más estables. Para alcanzar este objetivo, deberán implantarse servicios nacionales de empleo eficaces, y las instituciones educativas y las organizaciones empresariales habrán de cooperar entre sí” (Comisión Europea. Estrategia Europea de Empleo, 2011).

La preparación para la inserción en el mundo laboral se puede decir que comienza desde la inserción de las personas en el sistema educativo, ya que en ese momento se inicia un proceso de capacitación y de adquisición de competencias que posteriormente podrán ser de aplicación en los correspondientes puestos de trabajo.

Por ello, la educación para el empleo debe concebirse, coincidiendo con García y Aguilar (2011), como una materia clave para el desarrollo de las personas, que les capacite en el uso de herramientas de orientación y búsqueda de empleo, enseñándoles el valor de contexto profesional y el mercado de trabajo desde las primeras etapas del sistema educativo y desde todos los ámbitos reglados y no reglados de la educación y la formación.

Para estos autores, la educación para el empleo es una disciplina en la que se perfilan determinadas tareas, entre las que se encuentran:

- a) Diseño de itinerarios personalizados de empleo. Consiste en el desarrollo de competencias profesionales ya existentes y el desarrollo de otras nuevas para reincorporarse al mercado de trabajo en el ámbito de empleos emergentes.

- b) Capacitación en la adquisición de herramientas de auto-orientación, que permitan sacar provecho de las múltiples herramientas presenciales y virtuales en la búsqueda de empleo y reorientación de la carrera profesional.
- c) Técnicas y talleres de afrontamiento de entrevistas de trabajo, orientados a dotar al usuario de los recursos para afrontar un momento decisivo del proceso de búsqueda de empleo.
- d) Orientación para el auto-empleo, consistente en la motivación para el emprendimiento, así como en la formación relativa a los procedimientos que hay que seguir para iniciar un negocio, ayudas a emprendedores, diseño de planes de negocio, gestión de empresas, etc.
- e) Especialización en materia de empleo para colectivos especiales, que se encuentran en riesgo de exclusión social, con el fin de integrar a sus miembros en la sociedad a través del empleo.

Una educación para el empleo, acompañada de estrategias de orientación laboral, entendidas éstas como “un proceso de ayuda y acompañamiento en el desarrollo de las competencias personales, sociales y laborales que sitúen a la persona en una posición favorable ante el empleo y posibiliten acceso y mantenimiento de un puesto de trabajo” (Cisneros y Oteo, 2003).

Favorecer la inserción profesional de las personas desempleadas, y con más hincapié la de los colectivos en riesgo de exclusión social, se ha convertido en una exigencia cada vez mayor en nuestros tiempos, poniendo de manifiesto la necesidad de contar con profesionales altamente cualificados y capacitados para llevar a cabo programas de intervención donde la orientación profesional aparece de forma obligada,

convirtiéndose en un recurso y apoyo clave para el desarrollo de las *políticas activas de empleo*.

Orientadores/as/as laborales, promotores de empleo, técnicos de empleo o agentes de colocación, son algunos de los perfiles profesionales dedicados a la orientación e inserción laboral, desarrollando métodos y estrategias de intervención en orientación profesional para el empleo; gracias a su labor en las diferentes instituciones y organismos competentes en esta materia (Servicios públicos de empleo, agencias de colocación, agencias locales de empleo...). Ahora bien, hemos de decir que actualmente asistimos a cambios significativos en las estrategias y políticas de empleo que están desencadenando nuevas normativas dinamizadoras del empleo, que pretenden impulsar la recuperación económica; exigiendo una mayor individualización en los servicios de orientación e inserción, a través de itinerarios personalizados de empleo, fomento de la cultura emprendedora, análisis de tendencias del mercado de trabajo y nuevas vías de empleabilidad, tales como las surgidas gracias al auge de las nuevas tecnologías, Internet o las redes sociales.

En este contexto, el profesional de la pedagogía encuentra un campo de desarrollo laboral planteándose en el propio Libro Blanco sobre el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social, publicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005); “diseñando y desarrollando programas y actuaciones en la atención y prevención de problemáticas sociales, dentro del ámbito de los Servicios Sociales, o en ámbito de lo sociocultural y sociocomunitario, planificando y desarrollando actividades socioeducativas de centros e instituciones diversas, desarrollo comunitario y participación ciudadana, promoción educativa o talleres de trabajo”.

Así, se plantea el perfil del pedagogo/a orientador; un profesional “capaz de desarrollar programas y/o servicios de asesoramiento y apoyo a las personas y colectivos implicados en procesos de formación, que permitan resolver problemas referentes a la elección de actividades educativas y formativas, así como al desarrollo personal, teniendo en cuenta las características de la persona, en cualquiera de sus contextos (académico, profesional, familiar o laboral) y su relación con las posibilidades existentes, haciendo uso de conocimientos teóricos y técnicas que permitan llevar a cabo intervenciones adaptadas a las necesidades de los destinatarios, procediendo a la planificación, seguimiento y evaluación de las mismas, así como de los resultados obtenidos.” (ANECA, 2005).

El Practicum de Pedagogía ha sido un factor clave para concretar el perfil profesional de este título, incluyéndose en los planes de estudio de las universidades españolas diferentes ámbitos específicos de desarrollo. Así, en la tabla siguiente recogemos estos contextos que atañen directamente al pedagogo/a como orientador laboral/profesional y en el ámbito de la educación para el empleo:

Contexto	Instituciones	Tareas
Social	Comunidades autónomas, Ayuntamientos y áreas de Servicios Sociales	Escuela-Taller, Programa Garantía Social, etc.  Acciones de orientación para el empleo, programas de apoyo, área de bienestar social (ancianos, animación a la lectura).

		<p>Programas de apoyo (psicoeducativo, dificultades de aprendizaje) a menores en situación de riesgo laboral social.</p> <p>Actividades de apoyo y formación a los padres de dichos menores.</p> <p>Intervención familiar, absentismo, protección de menores. Observación y conocimiento de la estructura del centro de Servicios Sociales; análisis de programas, protocolos e instrumentos de evaluación e intervención.</p> <p>Colaboración en la gestión de actividades y tareas del centro. Observación y conocimiento de la estructura del centro de Servicios Sociales.</p> <p>Análisis de programas, protocolos e instrumentos de evaluación, colaboración en la gestión de actividades y tareas del centro, especialmente en el campo educativo.</p>
	Centros para la Inserción Sociolaboral	<p>Departamento de Formación: programación, metodologías y evaluaciones de cursos.</p> <p>Entrevistas a demandantes, a empleadores y selección de candidatos para cursos. Entrevista inicial (profesional). Tutorías. Servicios destinados empleo: tutoría individualizada, orientación profesional, técnicas de búsqueda de empleo,</p>

		<p>formación.</p> <p>Toma de contacto con la organización del departamento de Pedagogía y sus procesos de trabajo.</p> <p>Revisión de la documentación e instrumentos utilizados en el control de las acciones formativas.</p> <p>Participación en la elaboración de las memorias finales de programación.</p> <p>Participación en el archivo de la documentación y en el control de inventarios.</p>
--	--	---

Tabla 1.13. Contexto, instituciones y tareas del pedagogo/a. Fuente: ANECA. (2005). Libro Blanco sobre el Título de Grado en Pedagogía y Educación Social. Madrid.

En esta misma línea, como indican García y Aguilar (2011), el profesional de la pedagogía tiene una labor importante a través de la figura del promotor de empleo o agente de colocación. Esta tarea implica la facilitación de herramientas para la búsqueda de empleo y la creación de hábitos para que las personas sean autónomas con el fin de aumentar su cualificación y, por lo tanto, su empleabilidad. Para ello, debe identificar itinerarios personalizados de formación, diseñar programas de formación que incrementen las posibilidades de empleabilidad del usuario de los servicios de empleo, o filtrar aquellas ofertas de trabajo que resulten más indicadas para el usuario según su perfil y experiencia.

Para Pérez Acebrón (2011), los profesionales de la pedagogía y psicopedagogía poseen gran formación en las materias relacionadas con la planificación y desarrollo de la orientación y asesoramiento,

conectadas con las dimensiones de educación y formación. “Nuestra visión de la orientación a lo largo de toda la vida como recurso imprescindible que acompaña el proceso de maduración como personas adultas, es imprescindible en todos los momentos de crisis o cambios vitales, bien sea por factores internos o externos.”

Para esta autora, las funciones que desempeña un orientador/a laboral son las siguientes (Pérez Acebrón, 2011):

- a) “Apoyar a las personas desempleadas para que sean sus propios agentes de cambio mediante la resituación de sí mismos con respecto al mercado de trabajo.
- b) Colaborar con las empresas que quieran recolocar a su capital humano en otros puestos (outplacement) o bien que necesiten cubrir puestos de empleo (apoyo en preselección de candidatos/as).
- c) Acciones hacia el entorno destinadas a minimizar los prejuicios y/o estereotipos asociados a personas desempleadas en riesgo de exclusión social.
- d) Facilitar el acceso a un empleo o la mejora profesional de personas trabajadoras, evitando la segregación horizontal y/o vertical por cuestiones de género, edad u origen.
- e) Asesoramiento laboral a empresas y trabajadores/as sobre sus derechos y obligaciones laborales, reforma laboral, ley de extranjería, seguros sociales...”

Esta autora indica que el pedagogo/a puede realizar estas funciones a través de dos procedimientos básicos generales:



- a) La puesta en marcha de acciones aisladas que precisan de otros recursos o proyectos. Dentro de esta categoría general se encuentran:
- los proyectos de activación/motivación que posibilitan el acceso al mercado laboral o a la mejora de la empleabilidad;
  - los proyectos de orientación para el empleo (sesiones individuales, grupales, de acompañamiento o de mejora profesional);
  - los proyectos de formación incluyendo acciones prelaboral y de capacitación;
  - proyectos de prospección e intermediación laboral, que ayuden a tener un contacto con el mundo empresarial;
  - proyectos de autoempleo.
- b) Acciones complementarias (e integradas), llamados “itinerarios de inserción laboral”, que implica un conjunto amplio e integrado de acciones combinadas para integrar al demandante de empleo en el mercado de trabajo de forma activa.

Como parte de la orientación e inserción sociolaboral requieren especial atención los colectivos en riesgo de exclusión, donde el profesional de la pedagogía adquiere un papel preponderante en su rol como intermediador entre estas personas y el mercado laboral, a través de herramientas e instrumentos adaptados a sus necesidades, tales como los itinerarios personalizados de inserción, también denominados *itinerarios de inserción laboral*.

Como apunta San Narciso Izquierdo (2011), los itinerarios de inserción laboral se caracterizan porque están dirigidos a todas las facetas de inserción de la persona en el ámbito del trabajo, por lo que suponen acciones integradas en los siguientes planos:

- a) Formativo: que está dirigido a instruir a los usuarios en el dominio de contenidos técnicos, habilidades y competencias.
- b) Psicosocial: enfocado a la recuperación de habilidades de relación social en mundo laboral.
- c) Laboral: destinado a incrementar la capacitación en las dinámicas del mercado de trabajo.

El itinerario de inserción sociolaboral es, en palabras de Mut (2008), una metodología de trabajo que se utiliza en proyectos innovadores en el ámbito de la inserción sociolaboral con personas y colectivos en situación de riesgo de exclusión. Para Guerrero (2005), se trata de una estrategia específica de intervención que proporciona a la persona desempleada que está en riesgo de exclusión social la posibilidad de obtener un empleo en el mercado de trabajo, facilitando su incorporación al puesto de trabajo mediante una serie de procedimientos y técnicas de apoyo que están ajustados a las necesidades de cada usuario.

El papel del pedagogo/a en los colectivos de personas en riesgo de exclusión social es fundamental para integrar a dichas personas en el mercado de trabajo a través de acciones formativas y de promoción. Entre los grupos a los que van dirigidas las acciones del pedagogo/a se encuentran las personas con empleos marginales o irregulares, caracterizados por su inestabilidad y baja remuneración, las personas en situación de desempleo de larga duración que no están cobrando

ninguna prestación, los inmigrantes con pocos recursos y las personas con discapacidad. A estos grupos podríamos sumar también el de jóvenes sin empleo y que no pueden recibir el apoyo familiar. El trabajo con estos colectivos supone el desarrollo en los tres planos mencionados anteriormente, que ha de realizarse con una perspectiva de crecimiento personal a medio-largo plazo (dos o tres años), ya que el deterioro que se produce en las situaciones de exclusión y en los problemas estructurales de empleo no se pueden superar en el corto plazo o con acciones aisladas (Aguirre Alcázar, M., Arqued Sánchez, M., Basagoiti Rodríguez, M., Bernal García, I., Bru Martín, P. Sánchez San Nicolás, D., et al. (2005). En este caso, es de total aplicación la metodología de los itinerarios personalizados de inserción laboral.

Para finalizar, unido a todas estas funciones de orientación laboral y profesional, señalamos otros espacios de desarrollo profesional para el pedagogo/a, que subyacen del ámbito de la educación para el empleo:

- Asesoramiento a emprendedores. Orientación y apoyo a personas que deciden emprender un proyecto empresarial, poniendo a su disposición recursos y herramientas con el objetivo de facilitar a estas personas crear su propio puesto de trabajo como autónomo o su propia empresa. Este asesoramiento se puede llevar a cabo a través de sesiones de información, asesoramiento técnico especializado y personalizado, formación, ayuda en la búsqueda de vías de financiación y tutorización para poner en marcha un proyecto de empresa. Y todo ello, dentro de las organizaciones, instituciones, proyectos y programas cuyas finalidades son la de promover la cultura y la actividad emprendedora y empresarial en su ámbito de actuación.

- Escuelas taller, casas de oficio y talleres de empleo. El profesional de la pedagogía también puede desempeñar su labor dentro de estos programas de fomento de empleo, asumiendo funciones de dirección, coordinación, seguimiento, evaluación, docencia o preparación de las actividades. Estos programas se caracterizan por desarrollan proyectos de carácter temporal, combinando formación, trabajo y práctica profesional, permitiendo la profesionalización de los participantes facilitando su acceso al mercado laboral y dándoles preferencias a los colectivos que presentan especiales dificultades de inserción laboral, tales como jóvenes, parados de larga duración, mujeres, personas con discapacidad, etc.
- Docencia de la formación profesional para el empleo. Como parte del catálogo de los certificados de profesionalidad regulados en el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, encontramos el certificado de “Docencia de la formación profesional para el empleo”, dentro de la familia profesional de servicios sociales y de la comunidad. Como tal, es el instrumento de acreditación oficial, con validez en todo el territorio nacional y expedido por el Servicio Público de Empleo Estatal (recogido en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales), que acredita el conjunto de competencias profesionales para el desarrollo de esta actividad. Pues bien, la impartición (así como la gestión y coordinación pedagógica) de este certificado de profesionalidad compete en primera persona al Graduado/a en Pedagogía, por su formación y cualificación académica y profesional. Un certificado profesional cuya competencia

general es la de “programar, impartir, tutorizar y evaluar acciones formativas del subsistema de formación profesional para el empleo, elaborando y utilizando materiales, medios y recursos didácticos, orientando sobre los itinerarios formativos y salidas profesionales que ofrece el mercado laboral en su especialidad, promoviendo de forma permanente la calidad de la formación y la actualización didáctica.”

Describiéndose el ámbito profesional como: “Desarrolla su actividad profesional en el ámbito público y privado, en centros o entidades que impartan formación profesional para el empleo, tanto para trabajadores en activo, en situación de desempleo, así como a colectivos especiales. Su desempeño profesional lo lleva a cabo en empresas, organizaciones y entidades de carácter público o privado, que impartan formación por cuenta propia o ajena.” [Certificado de profesionalidad: Docencia de la formación profesional para el empleo. BOE nº. 309, 24 diciembre de 2011].



## 1.5. ORIENTACIÓN EDUCATIVA Y PROFESIONAL

El efecto de la globalización en los cambios económicos y sociales y los nuevos paradigmas de estos cambios, han dado lugar a que la orientación y la carrera profesional de los servicios de orientación se hayan convertido en un instrumento político-social en todo el mundo (Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional [CEDEFOP], 2008; Herr, 2003). El uso eficaz y responsable de este instrumento por individuo-sociedad, exige la correcta comprensión de los nuevos paradigmas en esta área. Hay dos formas adicionales en las que la tecnología avanzada y la dispersión mundial de los conocimientos tecnológicos y científicos han afectado a la relación trabajo/capital en el sistema socio- económico mundial, estos son la globalización de la mano de obra y un mundo superávit global de trabajo (Herr, Cramer, y Niles, 2004). Naturalmente, esta situación ha hecho necesario el desarrollo de políticas nacionales para equilibrar las necesidades de los individuos y de la sociedad en el campo de la orientación profesional y orientación laboral (Althanasou y Esbroeck, 2008).

El efecto de los cambios producidos en el modelo económico y social ha dado lugar a nuevas necesidades de formación, por lo que desde principios del siglo XXI están cobrando cada vez más importancia los modelos de orientación educativa y profesional, cuya finalidad es la de guiar a las personas para su integración en el mundo del trabajo a través del desarrollo de competencias profesionales y personales. Este proceso comienza en la infancia, correspondiendo al sistema educativo y a los profesionales de la pedagogía proporcionar las habilidades y herramientas necesarias para conducir el itinerario académico del alumnado. Sin embargo, aunque el objetivo de este proceso es orientar a los estudiantes en la selección de las mejores opciones educativas, se

encuentra necesariamente vinculado al proceso de orientación profesional, ya que las competencias que se desarrollan en la primera etapa de la vida van a condicionar el desarrollo de las opciones profesionales de los individuos, estableciéndose, por lo tanto, un continuum en la acción orientadora entre el ámbito académico y el laboral.

### **1.5.1. Orientación educativa: definición, competencias y funciones.**

El concepto de orientación se ha caracterizado por una falta de precisión en su definición, como consecuencia de la diversidad de modelos, agentes, áreas, contextos de intervención, principios y funciones que se le han asignado. Incluso, la propia denominación de orientador/a ha sido puesta en entredicho, debido a su restringido ámbito de competencias, proponiendo el uso del término psicopedagogía, ya que define mucho mejor los diferentes ámbitos de actuación que desbordan el de la orientación educativa para insertarse en el de la acción psicopedagógica (Fernández-Sierra y Fernández Larragueta, 2006). No obstante, en muchos países, un papel común definido para los profesionales de la pedagogía es la orientación escolar. La creación de puestos de orientadores/as educativos en las escuelas y el desarrollo del currículo de orientación a menudo caracterizan las etapas iniciales del desarrollo de esta profesión en los países de todo el mundo. En España, La Ley Orgánica de Educación (2006) establece la orientación educativa y profesional como uno de los principios del sistema educativo español, concebida como un medio necesario para realizar una formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores. El modelo económico globalizado ha



institucionalizado el enfoque basado en competencias como eje sobre el que gira la actividad del sistema educativo, que se orienta fundamentalmente al desarrollo por parte del alumnado de las competencias y habilidades necesarias para su futura integración en el mercado del trabajo (Bunk, 1994; Vélaz de Medrano, 2008). Para Bunk (1994), el enfoque basado en competencias se fundamenta sobre la incorporación del principio de aprendizaje para toda la vida por los sistemas educativos.

Con el fin de establecer una definición de orientación educativa, Vélaz de Medrano (1998) afirma que se trata del “ conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistémica y continuada que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores/as/as, tutores/as, profesores/as, familia) y sociales”. No obstante, existen múltiples definiciones de las que se pueden extraer ciertos elementos comunes (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2009): a) se trata de una disciplina de intervención psicopedagógica; b) es un proceso de ayuda no delimitado en el espacio o el tiempo; c) su finalidad es el desarrollo personal, social y profesional del individuo; d) tiene lugar en el propio contexto educativo, profesional y vital de la persona; e) afecta a todos los agentes educativos; f) hay un predominio del enfoque sistémico, que integra estas intervenciones en el currículo o programa de desarrollo comunitario; y g) se caracteriza por los principios de prevención, desarrollo e intervención social.

Teniendo como objetivo unificar una práctica profesional cuyas atribuciones se encuentran en proceso de emergencia ante los cambios que está experimentando el modelo de educación formal, un grupo de 29 organizaciones de orientación ha delineado una serie de principios básicos para el desarrollo de esta profesión, algunos de los cuales están específicamente relacionados con el ámbito de la orientación educativa (Kaplan y Gladding, 2011):

- a) Los programas de orientación educativa deben reflejar una filosofía basada en los conocimientos y habilidades básicos compartidos por todos los orientadores/as/as.
- b) Los orientadores/as/as deben fomentar en los estudiantes el interés por la investigación.
- c) Los orientadores/as/as deben trabajar de forma activa con los estudiantes que todavía no están graduados.
- d) Los orientadores/as/as deben promocionar las relaciones entre tutores/as y estudiantes.
- e) Los orientadores/as deben animar a los estudiantes a participar activamente en organizaciones de orientación profesional.
- f) Las organizaciones de orientación deben ofrecer educación y formación permanente a los orientadores/as educativos para la promoción de los estudiantes.

El profesional de la pedagogía es un profesional de la educación, cuyo ámbito de actuación ha estado tradicionalmente circunscrito al contexto escolar (Martínez, 2006). Sin embargo, en la actualidad, las funciones de profesional de la orientación han rebasado los límites del sistema educativo para establecerse como una figura presente de forma continua en el desarrollo de las personas a lo largo de su vida. Esta

orientación proporciona a la profesión de orientador/a una importante dimensión vocacional y emocional que implica un fuerte compromiso tanto para la propia formación como para el desarrollo de las habilidades y competencias adquiridas en el ejercicio de su actividad (figura 1.3). Según Cobos (2008), el desarrollo de todas estas competencias profesionales deberían ir vinculadas a un replanteamiento de la formación inicial de los orientadores/as que establezca una continuidad entre los conocimientos teóricos adquiridos durante la formación y la práctica profesional.



Figura 1.3. Competencias requeridas para los profesionales de la orientación en el ámbito de la educación por competencias (Fuente: Cobos, 2008).

En este contexto ha surgido un movimiento internacional destinado a dotar al papel del orientador/a de contenidos y competencias reconocibles y aplicables en todas las partes del mundo, como respuesta a un mundo más globalizado (AIOEP, 2003; Álvarez y Lee, 2012). De esta forma se ha elaborado un documento de consenso que ha establecido a nivel general las competencias de los orientadores/as tanto en sus aspectos centrales o deontológicos como en determinadas áreas de especialización, entre las que se encuentran las competencias que deben tener los orientadores/as educativos (AIOEP, 2003) (ver tabla 1.14).

---

Demostrar compromiso con las posibilidades y habilidades de los estudiantes para facilitar su desarrollo.

Guiar a los individuos y grupos de estudiantes en el desarrollo de sus planes educativos

Ayudar a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones

Ayudar a los estudiantes a conocerse mejor

Asesorar a los estudiantes en la selección de itinerarios académicos

Ayudar a los estudiantes a superar las dificultades de aprendizaje

Motivar y ayudar a los estudiantes a participar en intercambios internacionales

Consultar a los padres sobre el desarrollo y los progresos educativos de sus hijos

Ayudar a los estudiantes a mejorar las metodologías de enseñanza

---

### Ayudar a los profesores a implementar la orientación en el currículum

Tabla 1.14. Competencias especializadas en el campo de la Orientación Educativa (Fuente: AIOEP, 2003).

En España, las funciones de los profesionales de la orientación educativa han sido definidas por la normativa legal básica a nivel estatal, como la Orden de 9 de diciembre de 1992 por la que se regulan la estructura y funciones de los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, que en la actualidad se encuentra derogada, así como por la correspondiente normativa autonómica, que en el caso de la Comunidad de Andalucía se hallan definidas por el Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa. Esta última norma establece un conjunto de funciones de generales y especializadas para los equipos de orientación educativa en los niveles de primaria y secundaria (ver tabla 1.15):

<b>Funciones generales</b>
a) Asesorar a los centros en la elaboración, aplicación y evaluación del Proyecto de Centro y del Proyecto Curricular, en los aspectos más estrechamente ligados a la orientación educativa y la atención a la diversidad.
b) Asesorar al profesorado en el diseño de procedimientos e instrumentos de evaluación tanto de los aprendizajes de los alumnos y alumnas como de los procesos de enseñanza.
c) Colaborar con los Centros de Profesores y las Aulas de Extensión en la formación, apoyo y asesoramiento al profesorado de la zona en el ámbito de la orientación educativa.

d) Atender las demandas de evaluación psicopedagógica de los alumnos y alumnas que la requieran y proponer la modalidad de escolarización más adecuada en cada caso.
e) Asesorar al profesorado en el tratamiento educativo de la diversidad de aptitudes, intereses y motivaciones de los alumnos y alumnas, y colaborar en la aplicación de las medidas educativas oportunas.
f) Participar en el diseño y desarrollo de programas de refuerzo, adaptación y diversificación curricular de los centros de la zona.
g) Asesorar a las familias del alumnado, participando en el diseño y desarrollo de programas formativos de padres y madres de alumnos/as.
h) Elaborar, adaptar y divulgar materiales e instrumentos de orientación educativa e intervención psicopedagógica que sean utilidad para el profesorado.
<b>Funciones especializadas</b>
<i>1. Ámbito de Orientación y Acción Tutorial</i>
a) Área de apoyo a la función tutorial del profesorado.
b) Área de orientación vocacional y profesional.
<i>2. Ámbito de atención a la diversidad</i>
a) Área de atención a las necesidades educativas especiales.
b) Área de la compensación educativa.

Tabla 1.15. Funciones generales y especializadas de los equipos de orientación educativa en los niveles de primaria y secundaria en Andalucía (Fuente: Decreto 213/1995, de 12 de septiembre de 1995, por el que se regulan los equipos de orientación educativa).

Además de las competencias formales indicadas por el marco normativo, la construcción de las competencias profesionales del orientador/a también debe tomar en consideración las demandas que se realizan desde los diversos agentes del sistema educativo, con el fin de adaptar sus funciones a las necesidades reales de los usuarios. A partir del estudio realizado por González y García (2007) sobre una muestra de 275 participantes miembros de la comunidad educativa de centros de educación secundaria se puede establecer el perfil del orientador/a a partir de las demandas del alumnado, del profesorado, de las familias y de los equipos directivos, cuyas necesidades van a organizar la labor que en la práctica va a desarrollar el orientador/a educativo.

Las demandas del alumnado están dirigidas a solicitar orientación relacionada con la toma de decisiones y el desarrollo de programas que faciliten la madurez vocacional, junto a la información relativa a la oferta educativa y profesional. Esta información requiere ser completada con el asesoramiento sobre los aspectos normativos y de los recursos de las administraciones en el ámbito educativo y del empleo. Otra importante demanda es la necesidad de implicar a las familias en el proceso educativo. El alumnado también solicita que el orientador/a sea un asesor del profesorado en los aspectos curriculares y de orientación, especialmente en las necesidades de aprendizaje, a la vez que indican la necesidad de que los profesionales de la pedagogía participen en el diseño y desarrollo de la acción tutorial, así como en los hábitos y técnicas de estudio. Por último, otra función que los estudiantes asignan a los orientadores/as es la promoción de hábitos de vida saludables y de buena convivencia en el centro.

Algunas de estas demandas coinciden con las expresadas por el profesorado (asesoramiento en toma de decisiones, fomento de la

participación familiar y promoción de un clima de convivencia adecuado), aunque de forma específica, los profesores indican que los orientadores/as deben asumir el diseño y desarrollo de las tutorías, participando en la toma de decisiones en el centro, diagnosticando las dificultades de aprendizaje y realizando un asesoramiento en evaluación.

En cuanto a las familias, la principal demanda es la de orientar profesionalmente a sus hijos, aunque también solicitan que promuevan estilos de vida saludables, promuevan la convivencia en el centro, desarrollen programas de desarrollo personal, les informen de las novedades en legislación educativa y les asesoren sobre hábitos y técnicas de estudio. Una demanda relativa a la forma de desarrollar su labor es la relativa a que la orientación tenga un enfoque lo más personalizado posible, centrando su actuación en las necesidades del alumnado.

Por último, González y García (2007) destacan que las demandas de los equipos directivos están principalmente dirigidas a solicitar del orientador/a asesoramiento para el mantenimiento del clima de convivencia en el centro, como el establecimiento de un marco disciplinario adecuado. Por otra parte, también solicitan orientación a la hora de establecer las programaciones didácticas relativas a los temas transversales y a la atención a la diversidad.

En definitiva, el campo de competencias y funciones del orientador/a en el ámbito educativo se caracteriza por la multiplicidad de tareas, funciones y competencias que se le asignan, ya sea desde el marco normativo legal, como desde las asociaciones profesionales o los propios usuarios de los servicios de orientación. En este contexto es difícil definir de forma precisa el perfil profesional del orientador/a



educativo, que se encuentra expuesto a las demandas de los diferentes usuarios de sus servicios. Esta ausencia de definición del rol profesional puede dar lugar a una sobrecarga del orientador/a, que debe atender solicitudes de atención por parte del alumnado, el profesorado, los equipos directivos y las familias. En todo caso, la premisa a la que debe atender el profesional de la orientación está condicionada por cubrir las necesidades de desarrollo integral de los estudiantes tanto en el aspecto educativo y vocacional como en el personal.

### 1.5.2. Orientación profesional.

La orientación académica se encuentra muy vinculada al asesoramiento dirigido a la carrera profesional, de tal manera que existe una tendencia en el tratamiento del concepto de orientación hacia el denominado *Triángulo de la Orientación*, en el que, formando parte de un mismo proceso, encontramos en un vértice la orientación profesional, mientras que la orientación académica y la personal ocupan los otros dos vértices del triángulo (Saúl, López y Bermejo, 2009). Esto da una idea de la intrincada relación que existe entre los diferentes ámbitos de la orientación, ya que la finalidad última del orientador/a es la de formar personas desde una perspectiva integral que permita el desarrollo tanto de las competencias profesionales necesarias para integrarse en el mundo del trabajo, como de las habilidades académicas, personales y sociales que posibiliten un crecimiento armonizado del individuo (figura 1.4).

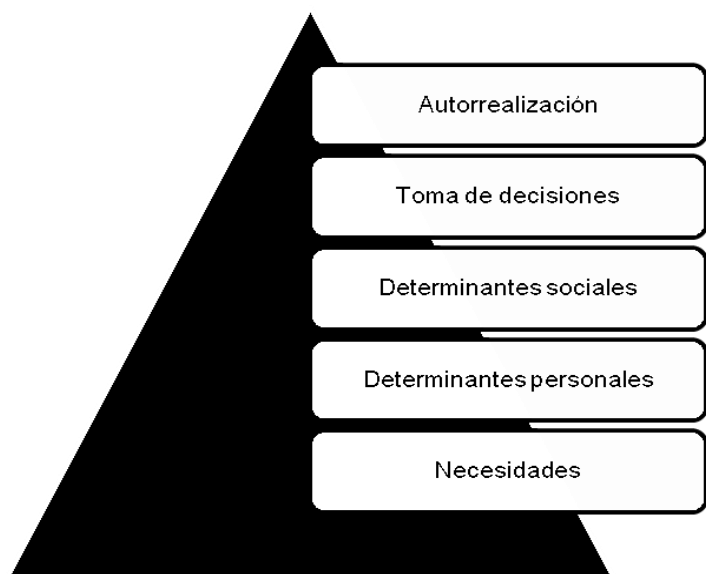


Figura 1.4. La orientación como proceso hacia la autorrealización (Adaptado de Isus Barado, 2008).

La incardinación del proceso de orientación profesional en el desarrollo de las acciones de orientación educativa ha dado lugar a ciertas confusiones terminológicas relacionadas con las diferentes perspectivas teóricas y enfoques de intervención en orientación profesional. Un término que ha sido utilizado con el mismo sentido que el de orientador/a profesional es *orientador/a vocacional*, cuyo uso puede tener unas connotaciones más amplias que el primero, ya que también engloba parte de las funciones propias de la orientación educativa. La primera vez que se utilizó este término fue a principios del siglo XX por Frank Parsons, quien en 1908 fundó en Boston el Vocational Bureau y publicó el libro *Choosing a Vocation* (1909). Su objetivo era paliar los efectos de la feroz industrialización sobre la clase trabajadora más desfavorecida, especialmente los jóvenes que tenía problemas para encontrar un empleo. El procedimiento utilizado por Parsons se dividía en tres partes (Pérez, Filella y Bisquerra, 2009) (tabla 1.16). A partir de aquí,

varios modelos teóricos de orientación vocacional han surgido durante el siglo XX (Betz, Fitzgerald y Hill, 1989).

1. Conocer al sujeto mediante un autoanálisis.
2. Conocer el mundo laboral mediante un análisis del mercado de trabajo.
3. Orientar a la persona hacia la tarea más apropiada a sus competencias y habilidades.

Tabla 1.16. Funciones de la orientación vocacional en el modelo de Parsons (Fuente: Pérez et al., 2009).

La orientación se ha convertido en un elemento clave en las políticas educativas y promotoras del empleo de los países industrializados. La propia Unión Europea reconoce la importancia que tiene la orientación permanente de alta calidad como un elemento clave en las estrategias de educación, formación y empleabilidad (Consejo de la Unión Europea, 2004). La política comunitaria relativa a la formación profesional tiene como principal finalidad acabar con las dificultades de la economía europea para crear empleo, cuyas causas se encuentran en la inflexibilidad de la legislación laboral, el sistema de incentivos que propicia un modelo productivo intensivo, el rápido crecimiento de los salarios, el impacto de las nuevas tecnologías y el desempleo de larga duración de trabajadores poco cualificados (Ramírez, 2011). Las líneas de actuación de la Unión Europea relativas al fomento de la empleabilidad incluyen la promoción de la formación profesional permanente y la inserción profesional de los trabajadores desempleados reforzando el papel de las agencias privadas de colocación (Ramírez, 2011), en las que el profesional de la pedagogía tiene una importante función que cumplir, convirtiéndose así en la figura que articula y

desarrolla los programas y planes de orientación y formación profesional. De manera genérica, se pueden establecer una serie de competencias especializadas en el campo de la orientación para el empleo, que van a servir de base al desarrollo de la actividad del profesional de la pedagogía en los diferentes ámbitos de actuación relacionados con el desarrollo de la empleabilidad (AIOEP, 2003).

---

Asesorar al cliente en estrategias de búsqueda de empleo

Uso de Internet en el proceso de búsqueda de empleo

Presentar a los clientes la oportunidades de empleo disponibles para su perfil y facilitar la selección apropiada

Contactar con empleadores y centros formativos para obtener información sobre sus servicios.

Consultar a expertos en regulación y legislación.

Seguimiento del cliente en el empleo.

Seleccionar los individuos apropiados para cubrir determinadas plazas de empleo o formación

Asesorar a los clientes en el mantenimiento del empleo.

Tabla 1.17. Competencias especializadas en el campo de la Orientación para el empleo (Fuente: AIOEP, 2003).

Un estudio realizado en España sobre 38 profesionales con una experiencia media en el campo de la orientación profesional, cuyo objetivo era describir el perfil del profesional del orientador/a profesional, encontró que para este colectivo existen 18 competencias clave, que se describen a continuación (Sánchez, Álvarez, Manzano y Pérez, 2009):

1. Promover la autoevaluación.
2. Conocer y analizar el mercado de trabajo y su contexto sociolaboral, identificando las habilidades, conocimientos y experiencias demandados en los distintos perfiles profesionales.
3. Identificar las necesidades de la carrera profesional y sus barreras y encontrar los recursos para cubrir las necesidades identificadas.
4. Asesorar y orientar en la elaboración del proyecto de inserción y de desarrollo profesional desde los resultados de evaluación para tomar decisiones
5. Saber ayudar a las personas a identificar las oportunidades del entorno y las habilidades necesarias para encontrarlas
6. Identificar y conocer los servicios externos de derivación sociolaborales y de apoyo comunitario, y sus características y modelos de actuación
7. Identificar y conocer los potenciales empleadores, sus entornos sectoriales y mecanismos de selección de recursos humanos.
8. Identificar los factores relevantes en las tomas de decisiones (características personales y oportunidades del entorno).
9. Ser capaz de planificar acciones y programas de orientación en diferentes contextos socio-laborales y comunitarios, según necesidades detectadas.
10. Asistir en el proceso de búsqueda de empleo, ayudando a definir un plan y a utilizar los recursos disponibles (Internet, bases de datos, ETTs, etc.).

11. Desarrollar materiales y estrategias para la búsqueda de empleo (portafolio de empleo, carta de presentación, CV, entrevista, auto-presentación,)
12. Efectuar un seguimiento personalizado de los itinerarios laborales y profesionales realizados en momentos de transición socio-profesional (cambios de puesto, promociones, pérdida de empleo, etc.).
13. Ser capaz de seleccionar y evaluar ofertas de trabajo acordes con el perfil del cliente, y de capacitarle para valorar los recursos del entorno y a utilizarlos en una toma de decisiones documentada.
14. Analizar la realidad social y económica en los niveles global y local.
15. Aplicar la perspectiva intercultural en la práctica profesional.
16. Promover la comunicación y la creación de redes de apoyo entre los agentes sociales implicados.
17. Promover la colaboración entre los distintos profesionales.
18. Conocer las dimensiones investigadas y los avances en el campo de la orientación profesional.

El desarrollo de la labor de orientación profesional ha dado lugar al surgimiento de un variado rango de yacimientos de empleo que se pueden clasificar en dos ámbitos de actuación (Sánchez García, 2004):

1. Organizacionales y socio-laborales, que incluye el trabajo en departamentos de RRHH de las empresas, organizaciones sindicales, organizaciones empresariales y consultorías privadas, donde se desarrollan funciones de formación y asesoramiento, dando lugar a los perfiles profesionales de orientador/a profesional para la inserción, consultor y asesor.

Los destinatarios de esta labor profesional son los trabajadores ocupados, tanto asalariados y autónomos, como directivos. Las dimensiones de orientación profesional que se encuentran habitualmente vinculadas a estos perfiles profesionales son los siguientes:

- a. Orientación para la mejora del empleo.
  - b. Orientación del proyecto profesional (itinerarios formativos y profesionales).
  - c. Gestión de la carrera, reorientación laboral y profesional.
  - d. Recolocación.
  - e. Selección profesional, evaluación de competencias.
2. Socio-comunitarios: en este ámbito se encuentran las funciones relativas tanto a la formación y orientación ocupacional (escuelas-taller y casas de oficios, talleres de empleo, empresas de inserción laboral, servicios públicos de empleo, organizaciones sindicales y empresariales, ONG's, etc.), como a los servicios sociales. Las figuras profesionales relacionadas con este ámbito de actuación son muchas (ver tabla 1.18), siendo los usuarios de estos servicios los trabajadores desempleados y los grupos más vulnerables en el mercado laboral (mujeres, jóvenes, discapacitados, inmigrantes, colectivos minoritarios, otras etnias, etc.). En cuanto a las dimensiones de orientación profesional asociadas al ámbito socio-comunitario se encuentran las siguientes:

- a. Acompañamiento en los procesos de inserción socio-laboral.
- b. Orientación para la formación.

- c. Orientación en técnicas de búsqueda de empleo y auto-empleo.
- d. Información profesional.
- e. Desarrollo de competencias para la ocupación.
- f. Planificación y desarrollo de la carrera (diseño de itinerarios formativo-profesionales).

---

Perfiles de orientación profesional

Orientador profesional para la inserción

Orientador socio-laboral

Gestor de colocación

Gestor de empleo

Monitor de empleo

Coordinador de empleo

Asesor de empleo

Asesor de inserción laboral

Agente de desarrollo

Agente de dinamización laboral

Promotor de empleo

Técnico medio en orientación profesional

Técnico de inserción

---



---

Técnico de empleo

etc.

Tabla 1.18. Perfiles de orientación profesional en el ámbito socio-comunitario (Fuente: Sánchez García, 2004).

Los diferentes perfiles profesionales del orientador/a están informados por una serie de dimensiones básicas que guían su actuación independientemente de su ámbito de aplicación, y que podemos decir que conforman el núcleo de la intervención orientadora. Estas dimensiones son el diagnóstico, la exploración del contexto laboral-profesional, el autoconocimiento, la toma de decisiones y la planificación (Cruz Torres, 2011).

La primera tarea que debe llevar a cabo el orientador/a profesional es el diagnóstico para la inserción, que según Donoso y Figuera (2007) tiene como objetivo ayudar a los usuarios a hacer frente a las exigencias sociales y profesionales que surgen en el acceso al mercado laboral, tanto en los inicios de la experiencia profesional para incorporarse al primer empleo como en las recolocaciones que pueden tener lugar durante la trayectoria laboral, ya sea por un reajuste motivado por el desarrollo vital como ocasionado por circunstancias laborales. Para ello, el orientador/a debe conocer la dinámica de funcionamiento del mercado laboral, así como los recursos de apoyo al empleo procedentes del tejido social, con el objetivo de adaptar el proceso de inserción laboral a los condicionantes de referencia (figura 1.5). Estos dos elementos (mercado laboral y tejido social) son considerados los dos elementos macro del diagnóstico, donde las personas realizan el tránsito a la ocupación. El tercer elemento del diagnóstico, el contexto micro, es la persona en sí. Este último supone la exploración de las variables

personales que van a posibilitar el acceso al mercado laboral (identidad laboral, percepción de las competencias, motivaciones, nivel de ocupabilidad y perfil personal).

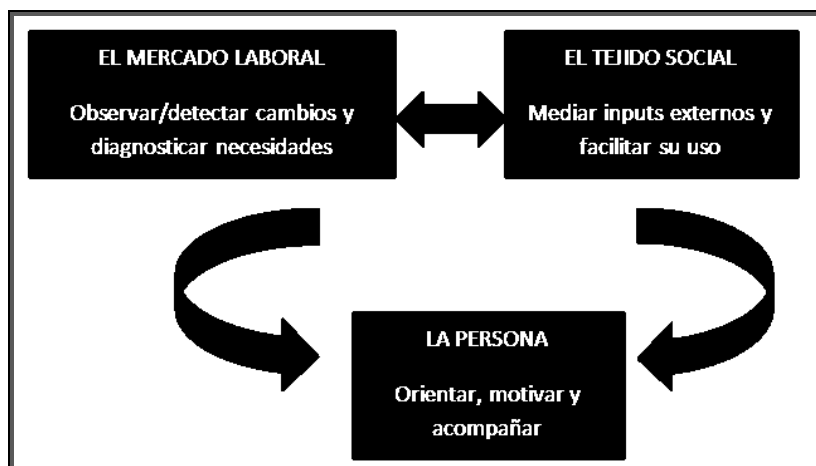


Figura 1.5. Referentes del proceso diagnóstico (Fuente: Donoso y Figuera, 2007).

La segunda dimensión que debe manejar el orientador/a profesional es el autoconocimiento del usuario, que consiste en el análisis de la propia identidad a través del estudio de (Cruz Torres, 2011):

1. Las circunstancias que han dado lugar a la situación de búsqueda de empleo.
2. Las competencias, formación, experiencia y valores que puede aportar.
3. El desarrollo profesional.
4. Los intereses y preferencias profesionales

El orientador/a también debe valorar ciertas características de la personalidad del usuario que pueden tener influencia en el proceso de inserción laboral, como la ansiedad, la autoestima, el autocontrol, la

perseverancia, la tenacidad y la autoeficacia, así como evaluar las habilidades sociales necesarias para afrontar con éxito el proceso de búsqueda de empleo y el sentido de autoeficacia, que desde los estudios de Bandura (1987) se ha manifestado como un conjunto de creencias de gran repercusión en el cumplimiento de roles profesionales.

Por último, una vez explorado el contexto y realizado el autoanálisis, el orientador/a debe guiar el proceso de toma de decisiones. Para ello, en el año 1979 Krumboltz, partiendo de la teoría del Aprendizaje Social de Bandura, formuló un modelo de toma de decisiones para la carrera de siete etapas denominado DECIDES (Krumboltz, 1979).

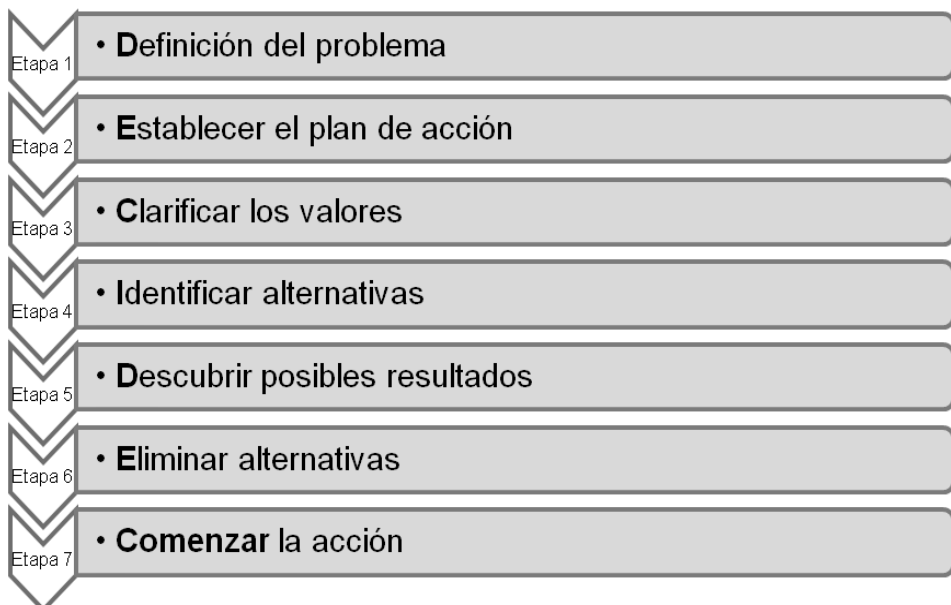


Figura 1.6. Modelo DECIDES de toma de decisiones (Fuente: Krumboltz, 1979).

Mitchell y Krumboltz (1996) identificaron cuatro aspectos fundamentales a los que la gente tiene que hacer frente en su elección profesional en las sociedades desarrolladas y en los que los profesionales de la orientación profesional deben ayudar:

- a) Las personas necesitan ampliar sus capacidades e intereses. Los profesionales de la orientación deben ayudar a los usuarios a explorar nuevas actividades, en lugar de dirigir de forma rutinaria sus actividades en función de los intereses evaluados que reflejan las experiencias del pasado.
- b) Las personas tienen que prepararse para aceptar los cambios de tarea en el trabajo. Aprender nuevas habilidades para el mercado laboral en evolución puede ser muy estresante para los usuarios. Los profesionales tienen un papel que desempeñar para ayudarles a superar el estrés que esto conlleva y apoyarles en el desarrollo de nuevas habilidades de manera continua.
- c) Las personas tienen que estar capacitados para tomar decisiones y llevarlas a la práctica. Muchos de los problemas relacionados con la toma de decisiones en la carrera profesional a menudo no han sido tenidos en cuenta en la práctica de la orientación (por ejemplo, la reacción de la familia a cambiar de trabajo). Esto podría causar un miedo al proceso de toma de decisiones o bien originar un retraso en la adopción de una decisión. Los profesionales tienen que estar preparados para ayudar con estos problemas, así como proporcionar un apoyo eficaz durante el proceso de exploración.

- d) Los profesionales de la orientación tienen que desempeñar un papel integral. La orientación profesional y el asesoramiento personal deben complementarse. Cuestiones tales como el agotamiento emocional, el cambio de carrera, las relaciones con los compañeros, los obstáculos para el desarrollo profesional y el rol profesional, junto con su relación en otras dimensiones de la vida son ejemplos de los problemas potenciales que deberían suscitar el apoyo del orientador/a profesional.

Queremos terminar mencionando lo que parece una tendencia emergente en el ámbito de la orientación profesional, y que ha sido puesta de manifiesto por autores como Mitchell y Krumboltz (Mitchell, Levin y Krumboltz, 1999; Krumboltz y Levin, 2004) que han estado desarrollando sus ideas en torno al concepto de apoyar (e incluso alentar) la indecisión profesional. Estos autores lanzan la idea de que la indecisión profesional no sólo es deseable y sensata, sino que además puede hacer que los usuarios se beneficien de la emergencia de eventos no planificados. Algunas ideas clave de este nuevo desarrollo de la teoría de la orientación profesional son:

- a) El objetivo último de la orientación profesional es la creación de una vida satisfactoria, no sólo la realización de un proceso de toma de decisiones.
- b) Las evaluaciones deben ser utilizadas para estimular el aprendizaje, no sólo para adaptarse a las exigencias de los mercados laborales.
- c) Los profesionales de la orientación deben conseguir que sus clientes se involucren en un proceso de exploración.
- d) La amplitud de espíritu debe ser celebrada, no desalentada.

- e) Los beneficios de los eventos no planificados deben ser maximizados.
- f) El aprendizaje para toda la vida es esencial.

Algunas de las implicaciones prácticas de esta nueva orientación para los profesionales podrían incluir la aceptación de que la orientación profesional debe ser un proceso de toda la vida, no un hecho aislado, así como la disolución de la distinción entre la orientación profesional y el asesoramiento personal, que deben integrarse en un solo proceso.

### **1.5.3. Orientación y motivación: el pedagogo/a como profesional del empoderamiento de las personas.**

La motivación es un concepto que ha sido ampliamente estudiado tanto en el ámbito de la educación como en otros campos (Collins & Amabile, 1999; Isaksen, y Treffinger, y Dorval, 2011; Zimmerman, 2008). Se trata de un fenómeno psicológico complejo, que los investigadores han explorado desde diversas perspectivas teóricas, como el comportamiento (Skinner, 1953, 1978), el contexto social (Bandura, 1977, 2011), el procesamiento cognitivo (Festinger, 1957), y el punto de vista humanista (Maslow, 1968, 1970; Rogers, 1969). En las últimas décadas, los investigadores han avanzado diversas dimensiones de la motivación, como la autoeficacia (Bandura, 1997), los valores (Wigfield y Eccles, 1992), y las metas (Ames, 1992; Locke y Latham, 1990), y macroteorías integrales, como la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) y la teoría cognitivo-social (Bandura, 1986). Aunque muchos otros componentes psicológicos significativos influyen en el comportamiento de los estudiantes, la motivación es considerada una de las bases más importantes esenciales para el desarrollo académico de

los estudiantes (Steinmayr y Spinath, 2009), por lo que es un ámbito de actuación básico del orientador/a educativo.

Los estudios sobre la motivación académica han indicado que los orientadores/as pueden influir en la motivación del estudiante (por ejemplo, Ames, 1992; Perry et al, 2006; Wigfield, Eccles, y Rodríguez, 1998). Para ello, los profesionales de la orientación pueden diseñar estrategias encaminadas a reforzar positivamente la motivación de los estudiantes. Muchas de estas estrategias son aplicables a varios componentes motivacionales, y todas ellas deberían ayudar al alumnado a convertirse en estudiantes más autónomos.

Los orientadores/as educativos, al hablar con los estudiantes acerca de sus intereses, gustos, áreas de fortalezas y áreas de mejora, obtienen información sobre el tipo de apoyo que necesitan para enfocar adecuadamente su carrera académica, mejorando también las creencias de autoeficacia del alumnado (Niemic y Ryan, 2009; Schunk y Pajares, 2002). Para conseguir este objetivo es necesario ayudar a los estudiantes a desarrollar una serie de *creencias atribucionales* que contribuyen a lograr los resultados académicos deseados. Previamente, los orientadores/as deben conocer la forma en la que los estudiantes interpretan su rendimiento escolar, con el fin de identificar las creencias atribucionales de los estudiantes. Los estudiantes con alto rendimiento académico y autoconcepto positivo tienden a atribuir el éxito académico a su capacidad (atributo interno, estable, incontrolable) y esfuerzo (atributo internos, estable y controlable) (Weiner, Heckhausen, Meyer, y Cook, 1972), mientras que los estudiantes que no logran sus metas atribuyen el fracaso a la falta de esfuerzo (factores internos, inestables, controlables) o a la dificultad de la tarea o la instrucción de los profesores (factores externos, incontrolables e inestables). Por lo tanto, ayudar a los

estudiantes a experimentar el éxito, así como a atribuir su éxito al esfuerzo, en lugar de a la capacidad, aumentará las posibilidades de que los estudiantes desarrollen creencias atribucionales positivas (Dweck, 2002).

Entre las tareas de los orientadores/as relacionadas con la motivación en el ámbito educativo, destacamos las siguientes:

- Los orientadores/as pueden ayudar a los estudiantes a aumentar la relevancia personal de aprendizaje y de las actividades mediante la aclaración de la importancia de las tareas. Explicar el propósito de las actividades y tareas puede ayudar a los estudiantes a ver la relación con sus intereses y metas personales de los estudiantes (ASSOR, Kaplan, y Roth, 2002). Alentar a los estudiantes a hablar de las cosas que entran dentro de sus intereses y que hacen bien, así como encaminarlos a estimular sus fortalezas, ayudará a los estudiantes a conectar sus intereses con el aprendizaje y con sus vocaciones profesionales (Hidi y Harackiewicz, 2000).
- Desarrollar metas de dominio y aprendizaje en el alumnado. El apoyo adicional de los orientadores/as escolares y los profesores es importante para los estudiantes que necesitan desarrollar las habilidades básicas o estrategias de aprendizaje (por ejemplo, la clase de recuperación, de tutoría entre iguales). Los orientadores/as pueden diseñar tareas que sean razonablemente difíciles y que incrementen la curiosidad y el interés en los estudiantes. Estas tareas ayudarán a los estudiantes a poner todo su esfuerzo, así como su experiencia de éxito, lo que, en última instancia,



ayudará a los estudiantes a desarrollar las metas de dominio (Ames y Archer, 1988).

- Ayudar al alumnado a establecer metas realistas. Las metas realistas promueven la regeneración progresiva y gastos esfuerzo y contribuyen a que experimenten un sentido inicial de auto-eficacia en el logro de metas. El orientador/a debe tener en cuenta que las metas deben ser significativas para los estudiantes, con el fin de generar una expectativa de logro. Por otra parte, estimular a los estudiantes a que desarrollen actividades de aprendizaje con metas a largo plazo contribuirá a que puedan ver los beneficios de las actividades en curso. También es importante proveer a los estudiantes con retroalimentación porque les ayuda a saber si están haciendo progresos hacia las metas establecidas (Bangert, 2004; Wang y Lin, 2007). La participación en la selección de los objetivos y la modificación de la acción cuando sea necesario producirá en los estudiantes un mayor sentido de la responsabilidad y la independencia (Ames, 1992; Locke y Latham, 1990).
- Desarrollar la autonomía del alumnado. Los orientadores/as deben ofrecer alternativas y opciones para las actividades académicas y hacerlas accesibles a los estudiantes como un paso para estimular el desarrollo de la autonomía (Deci y Ryan, 1985). La determinación de las actividades de aprendizaje que son propias de los niveles de conocimientos y habilidades de los estudiantes también es importante para ayudar a desarrollar la autonomía de los estudiantes. Los estudiantes pueden comenzar con las actividades que valoran y que son óptimamente desafiantes. Además, la

reducción de la presión evaluativa y del uso de recompensas es esencial, debido a que estos procedimientos tienden a controlar los comportamientos de los estudiantes en lugar de fomentar una mayor autonomía (Levesque, Knapp, y Fisher, 2010).

- Promover las relaciones interpersonales en el centro educativo. Los orientadores/as pueden fomentar y facilitar la participación interpersonal con los compañeros y el profesorado en un esfuerzo por mejorar la motivación en las actividades académicas mediante la creación de oportunidades para conversaciones académicamente estimulantes (Deci y Ryan, 2000). Esto se puede conseguir proporcionando a los estudiantes oportunidades para involucrarse, participar y colaborar con sus compañeros en diversas actividades de aprendizaje. Además, estimular en los estudiantes la colaboración con los demás y buscar la ayuda de los compañeros facilitará el aprendizaje.

La importancia de la motivación en la labor profesional del orientador/a educativo está en la línea de los cambios recientemente detectados en el perfil orientador/a, que está derivando hacia un enfoque más clínico o personalizado. El orientador/a educativo no puede obviar las diferencias individuales a la hora de aplicar sus competencias y en el proceso de guiar al alumnado, por lo que se hace necesaria una labor inicial de diagnóstico y un trabajo personalizado y adaptado a la personalidad específica del usuario. En este contexto ha surgido recientemente un modelo de orientación educativa denominado Change-Agent-for Equity (CAFE) (Ockerman, Mason y Chen-Hayes, 2013), que parte de la premisa de que el orientador/a es un agente de cambio, entre

cuyas competencias se deben encontrar la toma de decisiones éticas, la competencia multicultural, el liderazgo, la colaboración y las estrategias basadas en la recogida de información. Los orientadores/as educativos con una identidad de agente de cambio proporcionarán un asesoramiento intencional y significativo como expresión de su identidad profesional.



## **1.6. PEDAGOGÍA EN EL ÁMBITO SOCIAL Y FORMACIÓN DE FORMADORES.**

### **1.6.1. Pedagogía Social.**

#### **1.6.1.1. La acción social como profesión. Orígenes y desarrollo.**

Se considera a Paul Natorp, filósofo y pedagogo alemán de la Escuela de Marburgo, el fundador de la Pedagogía Social, a pesar de que el término ya había sido usado con anterioridad por Mager (1844) y Diesterweg (1849). Para este autor, la educación no se refiere solo a sus formas tradicionales o del individuo aislado, ya que el hombre vive en comunidad, por lo que el fin último de la educación es el sujeto en la comunidad. Por su parte, Herman Nohl indicó posteriormente que la Pedagogía Social es una ciencia de la socialización terciaria, ya que se trata de la educación de los más necesitados (Petrus, 1997).

En España, la Pedagogía Social, tal y como comenta Feroso (1994), no tiene un pasado glorioso. Los precursores en España son Ruiz Amado (jesuita y seguidor de Herbart, fue autor de la primera obra española sobre educación social) y Lorenzo Luzuriaga (militante de los movimientos políticos de izquierda, representó la pedagogía liberal y huyó de España hacia el exilio en Argentina donde fundó la editorial Losada), los cuáles son sólo el inicio de lo que se desarrolló más adelante.

Mínguez (2000), señala que la primera referencia encontrada en nuestro país sobre Pedagogía Social se localiza en una conferencia dada por Luengo Figuera, Directora de la Escuela Normal superior de Málaga, en 1902 donde la define como “la ciencia de la educación de todos por todos. La concibe como una pedagogía especial que englobaría dentro

de sí otras, dependiendo de la especial misión social que cada uno realiza. Pedagogía política, médica, higiénica, penitenciaria, materna, popular escolar o profesional, literaria, artística, etc. Distingue dos funciones dentro de la pedagogía como ciencia de la educación: la instructiva, que corresponde a la escuela, y la función social en la que colaboran fatal y necesariamente el hogar, la calle, el teatro, la prensa, el arte, en una palabra, cuantos elementos integran el organismo social"

Según Pérez, G. (2003) a lo largo de su aún corta historia, la pedagogía social se va configurando como "Pedagogía de la Socialización" y de otra parte, "Pedagogía de la Inadaptación" y de lo especial.

El profesor Quintana (1994) define la Pedagogía Social como la "ciencia de la educación social a individuos y grupos y de la atención a los problemas humano-sociales que pueden ser tratados desde instancias educativas" Seguidamente, enumera los diferentes enfoques existentes de cara a la pedagogía social (Quintana, 1994):

- a) La Pedagogía Social como doctrina de la formación social del individuo.
- b) La Pedagogía Social como doctrina de la educación política y nacionalista del individuo.
- c) La Pedagogía Social como doctrina de la beneficencia, pro-infancia y juventud.
- d) La Pedagogía Social como doctrina sociologismo pedagógico.

- e) La pedagogía Social como teoría de la acción educadora de la sociedad.

En este tiempo de cambios debemos adaptarnos a la complejidad de nuestra época y dejar a un lado los interrogantes acerca de *lo pedagógico*, donde hemos estado enfrascados desde finales del siglo XX. Debemos dejar el debate *antipedagógico* y así como las argumentaciones que cuestionan las aportaciones que la pedagogía puede aportar en esta realidad compleja en la que vivimos. En esta realidad cambiante y de continua readaptación, la pedagogía debe responder aportando repuestas adecuadas desarrollando modelos complejos e integradores. Modelos que aporten cohesión entre la realidad y la pedagogía.

Los problemas de la Pedagogía Social como disciplina se pueden clasificar en tres grupos (Lipsky, 2012):

- a) el primero de ellos está relacionado con la investigación de la práctica de actividad pedagógica social;
- b) el segundo, con el desarrollo de la pedagogía social misma (la pedagogía social como disciplina científica);
- c) el tercero, con una fundamentación teórica de su propio complejo educativo que opera para la formación profesional del personal en la esfera social, trabajadores sociales, expertos en trabajo social, pedagogos/as sociales, los especialistas de las actividades sociales y culturales, etc. Siempre hay un componente pedagógico social en las actividades de estos profesionales de la pedagogía.

#### 1.6.1.2. La identidad profesional del pedagogo/a social.

La identidad profesional del pedagogo/a social, abarca desde la formación para la docencia a todos los niveles educativos, hasta la capacitación para el ejercicio del liderazgo en la intervención socioeducativas, desde una perspectiva holística y multidisciplinar, lo que le implica el diseño, monitorización y evaluación de las actuaciones educativas.

Riera i Romani y Civís y Zaragoza (2008), definen los objetivos del pedagogo/a en el ámbito socioeducativo teniendo como referentes la actuación en los servicios sociales y en el ámbito sociocultural y sociocomunitario, para ello utiliza los siguientes términos:

- “ Los Servicios Sociales

Diseño y desarrollo de programas y actuaciones en la atención y prevención de problemáticas sociales (maltrato, drogas, delincuencia, marginación social); diseño y desarrollo de programas y actuaciones en centros penitenciarios y de acogida; dirección, coordinación y asesoramiento de servicios y acciones de reeducación y de inserción social de personas con dificultades de adaptación social, infancia y adolescencia en situación de desamparo, abandono y riesgo; valoración de procesos de acogida o de adopción; participación en programas de educación familiar y comunitaria, de educación para la salud, de cooperación social; participación en centros y servicios de orientación e información de recursos sociales y



atención a funciones de mediación socio-cultural, familiar y escolar en relación con la inmigración y la multiculturalidad”.

- “Lo sociocultural y socio-comunitario

Planificación y desarrollo de las actividades socioeducativas de centros e instituciones diversas: centros culturales, centros cívicos, museos, medios de comunicación social, bibliotecas, fundaciones, parques temáticos, centros y residencias para la tercera edad y asociaciones; información de gestión de recursos culturales (museos, parques temáticos, ludotecas...); diseño de juegos didácticos y planificación de actividades socio-educativas; desarrollo comunitario y participación ciudadana; promoción educativa; formación de voluntariado y asesoramiento a ONGs; educación reglada de adultos, aulas de pensamiento y talleres de trabajo”.

Soriano, A. (2008) define los campos de actuación de la pedagogía social de la siguiente manera:

- a) Las drogodependencias
- b) La violencia en los centros educativos
- c) Violencia familiar y de género
- d) Marginación y exclusión social
- e) Bienestar social y Servicios Sociales

Cabe volver a destacar que estos ámbitos de actuación precisan una intervención multidisciplinar, en la que la figura del profesional de la pedagogía toma mayor importancia ya que es el encargado de diseñar y dirigir este tipo de actuaciones. Es por esto que dicho profesional debe estar preparado para trabajar y dirigir equipos. Dentro de estos equipos la dirección no consiste en impartir directrices, sino que debe conseguir la implicación de todos los actores del equipo multidisciplinar. En este nivel de actuación el pedagogo/a debe abogar por la complementariedad de las actuaciones de los demás especialistas, siendo él quien debe marcar los objetivos y líneas de actuación.

Cuando se dan estos marcos de actuación, el profesional de la pedagogía debe ser un buen comunicador capaz de ayudar a visualizar y concienciar a los miembros del equipo de la función educadora que tiene cada miembro del grupo, siendo en todo momento muy explícito. El pedagogo/a debe tener siempre como objetivo conseguir crear contextos educativos, reto que consigue superar si es capaz de inculcar la trascendencia educativa de las actuaciones realizadas. De esta manera, cumpliendo este objetivo, el pedagogo/a es capaz de crear el marco socioeducativo necesario para las intervenciones que confluyen en el ámbito social y educativo.

La función pedagógica se integra dentro de equipos muy diversos, teniendo siempre como objetivo el progreso y el desarrollo humano, siendo de especial importancia la actuación como catalizadores o precipitantes de procesos de cambio que permitan la transformación de personas, grupos, equipos, organizaciones, comunidades...

### 1.6.1.3. Pedagogía Social: ayudando desde la formación

Como venimos defendiendo, la presencia del pedagogo/a en el ámbito socioeducativo es muy importante, de forma que la Pedagogía Social supone una de sus principales disciplinas profesionales, cuya finalidad es la planificación, dirección y evaluación de las intervenciones educativas en el ámbito social. Para esto debemos entender el concepto de pedagogía social como la práctica que se refiere a acciones por parte de los adultos para promover el desarrollo personal, la educación social y el bienestar general del niño junto con o en lugar de los padres en una variedad de entornos de atención educativa y social (por ejemplo, grupos de juego preescolar, hogares de cuidado residencial, clubes juveniles). (Chris Kyriacou, Ingunn Tollisen Ellingsen, Paul Stephens & Vanita Sundaram, 2009)

Para empezar es interesante conocer lo que es la mediación, ya que el pedagogo/a fundamentalmente será mediador en el ámbito social. Así mismo, en este ámbito debemos conocer los diferentes profesionales con los que normalmente deberemos relacionarnos y colaborar en los diferentes campos de acción socioeducativa.

- Mediación: La mediación es una herramienta de diálogo y de encuentro interpersonal que puede contribuir a la mejora de las relaciones y a la búsqueda satisfactoria de acuerdos en los conflictos, y que se caracteriza por: una concepción positiva del conflicto; el uso del diálogo y el desarrollo de actitudes de apertura, comprensión y empatía. (Torrego, 2005).

Los principales profesionales con los que colaboraremos a lo largo de nuestra labor educativa como pedagogo/a son los siguientes:

- a) Asistente social.
- b) Trabajador social.
- c) Psicólogo.
- d) Cuerpos de seguridad.
- e) Médico.

Profundizar en las funciones de la Pedagogía Social, nos invita a reflexionar sobre el margen de desarrollo que se puede tener en toda acción educativa, de las que destacamos en palabras de Pérez (2004):

- a) **Formativo-profesional:** en el sentido de que facilita a los que trabajan en este campo un análisis, intervención e interpretación del mismo.
- b) **Formativo mental:** se ha ido creando una mentalidad capaz de ir pasando de la descripción de carácter sociológico a la prescripción de la acción educativo-social, desde una óptica pedagógica. Esta función contribuye al fomento del sentido crítico, mediante el análisis de las relaciones entre la educación y la sociedad.
- c) **Técnico científica:** la clarificación y avance en este campo permitirá a la Pedagogía Social contribuir a definir su aportación a la técnica científica de la educación. “La Pedagogía Social se constituye en un soporte necesario para

la construcción o legitimización discursiva de las técnicas educativas en la medida en éstas sean concebidas como teorías factuales y culturales, y no como simples teorías formales derivadas de los presupuestos apriorísticos.”

El pedagogo/a como teórico de la educación y experto encargado de formar a los educadores convencionales, debe ser capaz de tener una perspectiva holística de la educación sin limitar las acciones formativas y educativas al ámbito escolar. Debe entrar en otros campos como son la educación no formal, la empresa, la educación especializada, etc.

Para Quintana (1986), la Pedagogía Social no sólo es una especialidad profesional pedagógica sino un conjunto que podríamos enumerar del modo siguiente:

- a) Atención a la infancia (abandono, mal ambiente familiar, familias sustitutivas, ludotecas).
- b) Atención a la adolescencia (orientación personal y profesional, ambientes, tiempo libre, vacaciones).
- c) Atención a la juventud (política de juventud, asociacionismo, voluntariado, actividades, empleo).
- d) Atención a la familia en sus necesidades (familias truncadas, familias desestructuradas, adopción).
- e) Atención a la tercera edad.
- f) Atención a los discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales.
- g) Pedagogía hospitalaria.

- h) Prevención y tratamiento de las toxicomanías y alcoholismo.
- i) Prevención de la delincuencia juvenil (reeducación de los disocializados).
- j) Atención a los grupos marginados (inmigrantes, minorías étnicas, presos, excarcelados).
- k) Promoción de la condición social de la mujer.
- l) Educación de adultos.

Las competencias en las que los estudiantes de pedagogía deben formarse para estar plenamente capacitados para la realización de estas funciones, incluyen las que se enumeran en la tabla siguiente.

Competencias	Formación
Pensamiento independiente	Estructuras organizativas, legales, políticas y sociales
Creatividad	
Motivación	Requerimientos
Motivador	Medios de comunicación y creación
Autocontrol	Métodos y objetivos educativos
Habilidades comunicativas y de	Intereses y valores individuales

interacción	de todos los participantes en procesos pedagógico sociales
Competencia reflexivo-científica	Análisis de necesidades
Competencia para determinar problemas científicos.	Metodología Científica

Tabla 1.19. Competencias del pedagogo/a social (Fuente: Quintana, 1986).

Con esta formación lo que se pretende es diseñar la carrera y el currículum del pedagogo/a como un profesional capaz de actuar en multitud de escenarios y situaciones (Caliman, 2010). Caliman explica que existen varias concepciones acerca de la investigación en Pedagogía Social, estos enfoques se centran principalmente en:

- a) “La identificación de factores sociales que intencionalmente o involuntariamente, están presentes en las diversas instituciones de la sociedad
- b) La doctrina de la educación política y nacionalista del individuo, perspectiva que ha apoyado la educación de los ciudadanos sobre diversas dictaduras europeas e incluso de América Latina.
- c) Como una dimensión enseñanza de la ciencia que se encarga de la formación de la "sociabilidad" sobre todo en las escuelas,

- d) Pedagogía humana, social antropológica e inspirado por la base de Rudolf Steiner, entendida como proceso cuyo resultado es la calidad de vida.
- e) Pedagogía como ayuda en casos de necesidad, con intención preventiva y compensatoria.
- f) La pedagogía como crítica en respuesta a la necesidad la solidaridad social para el desarrollo del voluntariado instituciones, prevención, recuperación y reinserción social.“

Tras esta definición de Pedagogía y multitud de debates, en 2011, diversas universidades realizan una comparación de los requisitos y competencias necesarias para el nuevo perfil del pedagogo/a que además de desempeñar su labor en centros educativos, participa de una forma activa en la acción social y en la mejora constante de la sociedad, Plazzola (2011) enuncia estos principios y bases competenciales del nuevo pedagogo/a:

- a) Formador de formadores, formador de docentes, pero en el plano de la investigación
- b) Emprendedor de nuevas funciones, generando creativamente formas propias de intervención con bases teóricas para la comprensión de los problemas educativos.
- c) Asesor y evaluador de políticas educativas.
- d) Animador sociocultural, creador y coordinador de comunidades de práctica



- e) Coordinador de planeación y desarrollo de programas pedagógicos en hospitales, centros de reclusión, casas cuna, asilos e instituciones no gubernamentales
- f) Investigador de problemas educativos
- g) Diseñador y elaborador de propuestas de intervención, asesoramiento psicopedagógico
- h) Gestión y dirección de programas de innovación pedagógica en ámbitos de la comunicación educativa y empresas editoriales

Con todo lo expuesto y con la ayuda del Libro Blanco de Pedagogía, podemos definir y comparar la visión del pedagogo/a tanto para los formadores como para los elaboradores de los diferentes planes de estudios.

Por último, y teniendo en cuenta la realidad a la que la Pedagogía Social se enfrenta, en la que los pedagogos/as sociales y educadores/as sociales son un grupo de profesionales que rara vez son reconocidos por su trabajo y experiencia, es importante reivindicar su puesto por formación y capacidades. De hecho, en muchos países, a menudo se yuxtaponen con los trabajadores sociales, u otros tipos de educadores, sin relación con el campo específico de conocimientos y teorías subyacentes que los pedagogos/as sociales han alcanzado a través de su educación y formación. El conocimiento y las teorías distinguen a la Pedagogía Social, en la teoría y en la práctica, del trabajo social y otras profesiones. Debido a esto el profesor Andersen (2011), como presidente de la Asociación Internacional de Educadores Sociales, hace un llamamiento a la cooperación internacional entre profesionales de la

pedagogía social ya que la colaboración internacional es muy importante. Esta colaboración puede tomar muchas formas, como escribir un artículo ya sea solo o en equipo, la realización de una encuesta, ir en viajes de estudio, participación en foros de discusión en línea, realizar trabajo voluntario en otros países, y así sucesivamente. En la base de esta iniciativa se encuentra el sentimiento de saber que en todo el mundo hay personas que trabajan con los mismos problemas que tú, pero utilizando otros métodos para manejarlos. Y a partir de esto podemos aprender, podemos crecer como profesionales y como personas.

### **1.6.2. Formador de Formadores.**

#### **1.6.2.1. La docencia como profesión.**

Los sistemas escolares de los países occidentales se encuentran sometidos a una serie de exigencias relacionadas con unas elevadas expectativas y unos retos que no tienen precedentes. El profesorado se ve inmerso en un cambio de paradigma, en el cual, gracias a la introducción de la era digital en nuestra cultura y en nuestras aulas, el alumnado cada vez es más responsable de la construcción de su propio conocimiento. En este ámbito, el papel del docente debe ser redefinido y adaptado a las nuevas circunstancias.

Como indica Tardiff (2004), enseñar es perseguir fines, tener finalidades o metas, por lo que es necesario emplear determinados medios para la consecución de ciertos objetivos. Esta tarea no está exenta de complejidad debido a la peculiar relación del profesorado con su objeto de trabajo, que es el alumno/a (ver tabla 1.20).

---

### **Objetivos del trabajo**

---

Ambiguos

Generales y ambiciosos

Heterogéneos

De largo plazo

---

### **Naturaleza del objeto del trabajo**

---

Humano

Individual y social

Heterogéneo

Activo y capaz de ofrecer resistencia

Conlleva una parcela de indeterminación y autodeterminación (libertad)

---

### **Naturaleza de la relación del docente con el alumnado**

---

Compleja (no puede analizarse ni reducirse a sus componentes funcionales)

Multidimensional: profesional, personal, intersubjetiva, jurídica, emocional, normativa, etc.

Necesitada de la colaboración entre profesor y alumno

El docente nunca puede controlar totalmente al alumno

---

### **Resultado del trabajo**

---

Intangible e inmaterial: difícilmente puede ser observado y medido

El consumo del producto del trabajo no se puede separar de la actividad y del medio docente

Dependiente del docente

---

Tabla 1.20. Objetivos, objeto y producto del trabajo docente (Fuente: Tardiff, 2004).

Tradicionalmente se ha venido hablando de la docencia como una vocación, lo que de alguna manera dificultaba la consolidación de esta tarea como una profesión. Sin embargo, ya en el año 1966 la Unesco y la OIT, en una Recomendación conjunta, indicaban que (Unesco y OIT, 2008):

“la enseñanza debe ser considerada una profesión cuyos miembros aseguran un servicio público; tal profesión requiere no sólo conocimientos profundos y competencias específicas, adquiridas y mantenidas a través de estudios rigurosos y continuados, sino también un sentido de la responsabilidad individual y colectiva en relación a la educación y al bienestar de los alumnos [...] Debería reconocerse que el progreso de la educación depende, en gran parte, de la formación y competencia del profesorado, así como de las cualidades humanas, pedagógicas y profesionales de cada educador.”

Desde el punto de vista de la política educativa, la educación viene siendo clasificada en tres tipos: a) educación formal, que es aquella instrucción que se encuentra reglada por las instituciones públicas de enseñanza y oficialmente reconocida; b) la educación no formal, constituida por aquellos centros de enseñanza que ofrecen programas libres o alternativos a los de la educación formal; c) educación informal,

que es la que tiene lugar en la familia, de forma autodidacta o a través del empleo (Vázquez, 1998). Estos distintos sistemas de educación demandan de sus profesionales (docentes/profesores/formadores) la consideración de la docencia como una profesión donde el entrenamiento, reciclaje o mejora de sus competencias sea una actividad permanente.

Este escenario plantea, en palabras de Tejada Fernández (2009), “implicaciones para la profesionalización docente, erigiéndose el perfil y la competencia profesional como referentes de la formación de los diferentes actores de la formación, evidenciándose, a la vez, la necesidad de concreción de la familia profesional de la formación que sea capaz de integrar los variados y heterogéneos perfiles profesionales, de acuerdo a los diferentes escenarios de actuación profesional (formal y no formal). Se plantean también otras implicaciones de carácter metodológico-organizativo relacionadas con la tipología y modelo de formación, tanto inicial como continua, además de significar la creación de redes de formadores y la internacionalización de la formación de cara a la profesionalización docente”.

En este contexto, el desarrollo de la profesión docente plantea una serie de requisitos que, según Zabalza y Zabalza (2012), sirven para fortalecer la identidad de la tarea docente:

- a) Una formación específica y de alto nivel;
- b) Unos sistemas de selección;
- c) El reconocimiento de la autonomía de su trabajo;
- d) La formación permanente;

e) La carrera profesional.

Aunque el debate de la profesionalización docente ha sido monopolizado casi exclusivamente por los miembros de los sistemas formales de educación (educación primaria, secundaria y bachillerato, y universidad), el problema de la capacitación del profesorado se extiende a los demás ámbitos de la educación (no formal e informal), aunque en menor medida. El proceso de profesionalización docente es indiscutible cuando hablamos de sistemas formales de educación. Sin embargo, en los sistemas no formales e informales encontramos profesionales que compaginan su actividad profesional con labores docentes, siendo una tarea más de dedicación en mayor o menor grado; o bien se dedican a impartir docencia siendo otra su profesión principal. Y en estos entornos también es necesario contar con todo un sistema de formación y capacitación didáctica.

1.6.2.2. Formación de Formadores: cualificación y  
entrenamiento en competencias didácticas.

La formación de formadores, entendida como la tarea del pedagogo/a orientada a la educación de los profesores y docentes, es una de las salidas profesionales más significativas de los pedagogos/as. Cada vez más, el pedagogo/a, como formador de formadores se enfrenta a retos más complejos, ya que se pide que no sólo sea un mero transmisor de contenidos docentes, sino que abarque con sus conocimientos, competencias y habilidades, todas las dimensiones necesarias para el desarrollo de las personas a las que está formando. Esta evolución tiene una serie de consecuencias que afectan al formador.

La formación está evolucionando desde la transmisión de conocimientos hacia las funciones de guía pedagógico-psicológico para posibilitar la construcción de conocimientos por el alumnado.

Es necesario que el formador sea consciente de la importancia de otros tipos de aprendizaje en el aula, no solamente lo que se dice, sino cómo se dice, las formas, gestos, tono general, etc. también van a dejar una huella en el futuro docente.

El formador debe ser fundamentalmente un motivador y moderador, ya que el asistente a la formación tiene que quedar convencido de que lo que está aprendiendo es en su propio beneficio. Además, debe aprender a hacerlo de forma autónoma.

Los métodos didácticos deben ajustarse a las nuevas tecnologías de la información y comunicación, ya que provocan una mejor asimilación de la información.

Tabla 1.21. Consecuencias de la evolución de la educación en la formación de formadores (Fuente: Birkenbihl, 2008).

Tejada establece una tipología y modalidades de la formación de formadores, partiendo de la diferenciación fundamental entre la “formación para y la formación en la organización” (Tejada, 2006). En el caso de la formación para la organización, se hace referencia a la formación profesional para el trabajo, la cual se suele realizar en centros específicos, cuya organización funcional y formal queda sujeta a los planteamientos propios de la formación. Tejada (2006) alude con la formación para la organización a instituciones formativas, que incluye tanto formación inicial como continua de profesionales de la formación. También pueden incluirse en esta modalidad instituciones formales como

no formales de educación (como universidad y centros de formación específicos). En el caso de la universidad, se encuentra una variada oferta que comprende grados, máster, cursos de especialización, postgrados, etc. En el ámbito no formal, se encuentran formadores en instituciones como ONG's, SEPE, sindicatos, organizaciones empresariales, etc.

Respecto a la formación en la organización, la formación se convierte en una necesidad estratégica con el fin de formar profesionales capacitados para instruir a los miembros de la organización. En este caso, se pueden establecer dos tipologías en función del tamaño, que implica que la organización pueda tener o no un departamento propio de formación. En el caso de las pequeñas organizaciones o las que, en definitiva, no disponen de un departamento propio, la formación de formadores va a ser demandada a otras instituciones, como la universidad, consultoras, entidades colaboradores, entidades de empleo, etc. Sin embargo, cuando se trata de grandes empresas que cuentan con su propio departamento de formación, además de la oferta formativa relativa a la actividad que realiza la organización de carácter profesional u ocupacional, se realizan también cursos de formación de formadores de carácter específico. Además, en este caso, el profesional de la formación de formadores puede trabajar en otras modalidades en relación muy estrecha con sus estudiantes (coaching, mentoring, instructor, etc.) (Tejada, 2006).

Ferrández (1989) ha ofrecido un modelo de competencias críticas del formador de formadores basado en cuatro dimensiones básicas y que se ha denominado “modelo contextual crítico de formación”. Estas cuatro dimensiones clave son:



- a) Campo de la formación inicial, que comprende el dominio de la estructura científico-cultural, pedagógica y contextual. Para el pedagogo/a, implica el dominio de la estructura técnica y cultural, es decir, los contenidos de las disciplinas del currículum; el conocimiento de la estructuras psicopedagógicas que forman la base del currículum; y la práctica de la realidad social y económica del mundo en general y del trabajo.
- b) Ámbito de la formación permanente, que requiere el dominio de análisis de procesos, resultados y prospectiva. Este ámbito se concreta en el dominio de las técnicas del análisis del proceso (seguimiento y toma de decisiones); el dominio de las técnicas de análisis de los resultados (procedimiento para comparar los perfiles profesionales y las demandas del mercado); y conocimiento de las tendencias socioculturales en función de las demandas del mercado laboral.
- c) Proceso permanente de innovación en las estrategias de acción, que demanda la movilidad en el trabajo como base para la adaptación.
- d) Contexto referencial de los ámbitos ocupacional y profesional, cuya finalidad es la preparación para la flexibilidad y la acción innovadora.

Para llevar a cabo sus tareas, el pedagogo/a, como formador de formadores debe desarrollar competencias en cinco dimensiones básicas tal y como plantean en la siguiente tabla García y Aguilar (2001), que

tienen que ver con los diferentes factores que intervienen en el proceso de formación.

DIMENSIONES	COMPETENCIAS
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	Teorías de enseñanza y aprendizaje.
	Modelos y sistemas de enseñanza y aprendizaje.
ACTIVIDAD DE FORMACIÓN	Diseño, desarrollo y evaluación de planes, programas y acciones formativas.
	Formulación de objetivos didácticos.
	Diseño de contenidos de aprendizaje.
	Diseño y ejecución de actividades de aprendizaje.
	Evaluación del aprendizaje.
ALUMNADO	Estilos de aprendizaje y atención a la diversidad.
	Sistema de orientación del aprendizaje.
	Estrategias de motivación y participación del alumnado.
	Seguimiento del aprendizaje del alumnado.
DOCENTE	Habilidades relacionales y de comunicación.
	Desarrollo de metodologías didácticas.

	Habilidades docentes.
	Intervención en diferentes escenarios de aprendizaje.
	Manejo de recursos y herramientas didácticas.
<b>INNOVACIÓN EDUCATIVA</b>	Aplicación de las TIC al aprendizaje.
	Aprendizaje 2.0.
	Metodologías didácticas innovadoras.

Tabla 1.22. Competencias en la formación de formadores. (Fuente: García y Aguilar, 2011).

Estas competencias van a capacitar al pedagogo/a para abordar la formación de los formadores con unas amplias garantías de eficiencia, en función de los elementos que hemos ido desgranando, relativos al concepto y a la naturaleza de la propia tarea. Desde nuestro punto de vista, el pedagogo/a, como formador de formadores; es decir, experto en la capacitación didáctica de docentes y profesores, desempeña su labor de asesor y/o formador de diferentes formas, tal y como plantean García y Aguilar (2011):

- “Como tutor profesional que asesora y entrena, en el mismo contexto laboral, a docentes y profesores, llevando un seguimiento individualizado. En este sentido, el pedagogo/a se comporta como un “coach” cuya función es acompañar al docente en su actividad didáctica aportando orientaciones y

pautas de intervención que contribuyan a optimizar y/o mejorar su práctica. Generalmente, el desarrollo de esta metodología de tutorización tiene lugar en entornos laborales/profesionales, donde existen una serie de procesos y procedimientos establecidos por la propia organización (empresa, departamento de formación, departamento de orientación pedagógica...), requiriéndose todo un proceso de tutorización: establecer objetivos, actividades, calendario, sistema de evaluación, etc. Podemos considerar sesiones tanto individuales como grupales: las sesiones individuales cobran un matiz importante de entrevista, que unas veces serán de diagnóstico de necesidades, otras de evaluación, puesta al día, dificultades, etc.; las sesiones grupales se comportan como talleres y seminarios específicos, donde se requiere la concreción de la(s) competencia(s) a trabajar. En unos casos toman un carácter informativo (charlas, conferencias, etc.) y en otros, un carácter formativo (talleres prácticos, sesiones de entrenamiento, práctica sobre la propia realidad, etc.).

- Como tutor-docente que lleva a cabo sesiones formativas de capacitación didáctica a profesores. En este sentido, el pedagogo/a asume una labor de formador de formadores, impartiendo acciones formativas contando con los docentes como alumnado. Estas sesiones pueden desarrollarse en diferentes formatos: talleres prácticos, cursos, charlas, etc. con un denominador común en todos ellos: el aprendizaje y/o mejora de las competencias didácticas. Estas sesiones deben ser eminentemente prácticas, incorporando dinámicas

grupales y ejercicios prácticos (simulación docente, rol-play, etc.); creando un clima donde la participación se convierta en un elemento imprescindible y compartiendo el conocimiento y experiencias del alumnado.”

Por último, presentamos algunos requisitos que son considerados básicos para un formador eficiente (Singh, 1999):

- a) El deseo de realizarse con su trabajo. Es necesario encontrar un alto grado de compromiso con el trabajo ya que sólo de esa manera se podrán poner en marcha los procesos de logro y motivación en el alumnado.
- b) Un elevado conocimiento de la materia. Además de la experiencia en relación con las técnicas y herramientas relativas a la formación, el formador debe tener un adecuado conocimiento de la materia que se incluirá en las futuras actividades de formación. Este conocimiento ayudará al formador para seleccionar los métodos y materiales de formación que se ajusten a los cursos específicos de formación.
- c) Conocimiento del comportamiento humano. Entender la psicología puede ayudar al formador a entender las reacciones del alumnado en el aula, la forma en que están asimilando la información, la motivación de los estudiantes en clase, así como a resolver situaciones de conflicto actuando como mediador.
- d) Conocer al alumnado, sus antecedentes y necesidades de formación. Un formador/a es más eficaz si conoce bien a sus

estudiantes y conoce su historia previa y los motivos que le han llevado a la formación, así como sus intereses y expectativas.

- e) Conocer las características psicológicas del alumnado. El docente debe entender que la experiencia de aprendizaje no se limita exclusivamente a un procesamiento cognitivo de la información, sino que existen aspectos motivaciones que influyen decisivamente en el aprendizaje.
- f) Necesidad de crear un entorno de aprendizaje positivo. El entorno donde se produce el aprendizaje es esencial para lograr la eficacia de la acción formativa. Lo docentes deben tener en cuenta los factores personales de motivación del alumnado y los propios, las características físicas del ambiente, que ha de ser agradable, los medios que se utilizan para la transmisión de la información, etc. Todos estos factores deben ser promovidos por el formador.

---

Organizar a los estudiantes en forma de U

Aislar al alumnado de las perturbaciones y molestias procedentes del exterior

No alargar las clases más de 20-30 minutos

Variar las herramientas de aprendizaje para romper el efecto de la monotonía

Organizar el curso en un momento adecuado, cuando los estudiantes

---

---

estén libres de sus actividades cotidianas, de tal manera que puedan prestar más atención

---

Tabla 1.23. Pasos para crear un entorno de aprendizaje eficaz (Fuente: Singh, 1999).

- g) Preparación del alumnado para el aprendizaje. La formación implica el intercambio de experiencias entre los estudiantes y el formador/a, por lo que éste debe crear una disposición básica en el alumnado para compartir dichas experiencias, obteniendo una comprensión más profunda de las distintas tareas relacionadas con su papel como formador.
- h) Vincular la formación con las actividades prácticas de campo. Es importante que el alumnado realice una conexión de los contenidos del curso con las experiencias que ha tenido anteriormente, con el fin de integrarlas en el ámbito de lo práctico.
- i) Buscar la colaboración de otros profesionales y organizaciones. La formación debe ser lo más multidisciplinar posible, para lo cual puede ser necesario contar con participaciones específicas de especialistas en determinados aspectos de la formación.
- j) Poseer habilidades a nivel multidimensional. El formador debe demostrar el manejo de diferentes habilidades a diferentes niveles, entre las que se encuentran las capacidades de comunicación, siendo igual de efectivo como emisor y receptor, además de ser un buen orador. También es importante controlar los métodos y materiales didácticos, las ayudas audiovisuales, la gestión de la organización del

tiempo y el espacio, los instrumentos de evaluación y seguimiento del alumnado, etc.

### **1.6.3. Principios básicos en la Formación de Formadores.**

A continuación se van a desarrollar los principios básicos que los formadores de formadores deben tener en cuenta para afrontar eficientemente su tarea.

#### **1.6.3.1. Hacia un aprendizaje permanente.**

El interés por la educación permanente (*lifelong learning*) ha sido creciente desde finales de los años 80. La educación permanente se entiende como un proceso constante de actualización y reentrenamiento, no circunscrito a un período de la vida de la persona y que supera los límites espaciales del aula (López, 1995).

La educación permanente tiene tres características fundamentales (Requejo, 2003):

- a) Corresponde a todas las etapas de la vida de la persona, por lo que tiene que adaptarse a los distintos grados de desarrollo.
- b) Necesita definir los procedimientos, métodos y medios del proceso educativo.
- c) No debe ser considerado como una adaptación a situaciones circunstanciales, sino como un factor importante de desarrollo de las personas.



En los últimos años, vemos cómo hay un interés, especialmente desde la Unión Europea, en considerar el aprendizaje como algo más que acciones puntuales en la vida de una persona, hablándose pues del *aprendizaje permanente*. Prueba de ello es la publicación por parte de la Comisión Europea (2001) de la Comunicación “Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente”, donde queda definido como:

“Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”; incluyendo toda la “gama de actividades de aprendizaje formal, no formal e informal.”

Este aprendizaje permanente pone de manifiesto la necesidad de desarrollar una serie de competencias claves que conforman “un conjunto de conocimientos, capacidades y actitudes adecuados al contexto. Son particularmente necesarias para la realización personal de los individuos y para su integración social, así como para la ciudadanía activa y el empleo. [...] Y “resultan esenciales en una sociedad basada en el conocimiento y garantizan una mayor flexibilidad de la mano de obra, lo que le permitirá adaptarse más rápidamente a la evolución constante de un mundo que se caracteriza por una interconexión cada vez mayor. Estas capacidades constituyen también un factor esencial de innovación, productividad y competitividad, y contribuyen a la motivación y la satisfacción de los trabajadores, así como a la calidad del trabajo.”

Las ocho competencias claves establecidas desde la Unión Europea en el marco del aprendizaje permanente, tanto para jóvenes como para adultos, a la finalización de la enseñanza obligatoria y en el camino hacia la vida adulta, en especial para la vida profesional son:

- a) “La comunicación en la lengua materna, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales.
- b) La comunicación en lenguas extranjeras.
- c) La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología.
- d) La competencia digital.
- e) Aprender a aprender.
- f) Las competencias sociales y cívicas.
- g) El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa.
- h) La conciencia y la expresión culturales.”

El pedagogo/a, como profesional de la educación, tiene un papel protagonista en el desarrollo de la educación permanente, que puede llevar a cabo a través de múltiples tareas o roles, como el de asesor, instructor, aprendizaje para el mundo laboral, supervisor, gestor de aprendizajes, educador social, etc. La principal responsabilidad del formador debería ser la de transmitir la materia de forma que los estudiantes se vean activamente involucrados durante cada clase. Sin embargo, la responsabilidad del aprendizaje no solamente recae en el formador, sino que el estudiante también tiene un importante papel que cumplir. Por esto, el formador, dentro del proceso de enseñanza-

aprendizaje tiene unos determinados roles y responsabilidades, a lo largo de una serie de etapas (Gravells, 2012).

### Identificar necesidades

Roles	Responsabilidades
Realizar una evaluación inicial	Atender a los eventos de promoción del curso
Entrevistarse con los alumnos	Proporcionar información apropiada
Identificar las barreras o desafíos para el aprendizaje	Llevar un registro de las actividades de clase
Identificar las necesidades de cada alumno	Mantener la confidencialidad
Identificar los estilos de aprendizaje	Referir a los alumnos a otros profesionales o instituciones cuando sea necesario
Conocer los límites para desarrollar el trabajo	
Participar en las actividades de selección	

### Planificar el aprendizaje

Roles	Responsabilidades
Comunicarse apropiadamente con otros profesionales	Establecer planes individuales de aprendizaje
Planificar los contenidos del curso	Evaluar las potenciales dificultades

Preparar las herramientas e instrumentos que van a ser utilizados	Crear un clima adecuado para el aprendizaje
	Diseñar un esquema de trabajo
	Establecer metas realistas

---

### Facilitar el aprendizaje

Roles	Responsabilidades
Realizar esquemas y tutoriales	Estar suficientemente cualificado en la materia
Comunicarse eficazmente con los alumnos	Seguir los principios de ética y valores profesionales
Establecer reglas básicas	Apoyar a los estudiantes
Mantener un ambiente de aprendizaje eficaz	Incorporar las nuevas tecnologías
Promover una conducta apropiada en clase	Mantener una relación profesional con los alumnos
Enseñar de forma amena y motivadora	No forzar a los alumnos a adoptar los propios puntos de vista
Utilizar técnicas de motivación	Resumir lo dicho en clase tras cada sesión
Utilizar técnicas para romper el hielo y proporcionar entusiasmo	Utilizar los recursos y procedimientos apropiados

Utilizar las técnicas de enseñanza y aprendizaje apropiadas

### **Evaluar el aprendizaje**

#### **Roles**

#### **Responsabilidades**

Evaluar los progresos

Evaluar el trabajo en un tiempo adecuado

Aplicar los criterios de la organización

Retroalimentar a los alumnos

Registrar los logros de los alumnos

Mantener la confidencialidad

Utilizar materiales de evaluación adecuados

Utilizar varios métodos de evaluación

### **Autoevaluación y mantenimiento de la calidad**

#### **Roles**

#### **Responsabilidades**

Evaluar la aplicación del programa del curso

Estar centrado en el progreso del alumno

Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje

Atender las sugerencias y quejas de los alumnos

Evaluar los diferentes factores de cada sesión

Mantener el interés por seguir

Tabla 1.24. Roles y responsabilidades de los formadores en las diferentes etapas del proceso de enseñanza-aprendizaje (Fuente: Gravells, 2012).

### 1.6.3.2. Tipos y estilos de enseñanza.

Tradicionalmente se ha conceptualizado al alumnado como un receptor pasivo de contenidos, por lo que las clasificaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje se centraban fundamentalmente en redactar unas tipologías de los modelos de enseñanza aplicados por el profesorado, que era la parte activa del proceso. Posteriormente, tras la llegada del constructivismo, se dio protagonismo al alumnado, como un constructor de conocimiento a través de las informaciones que proporcionaba el profesor, pasando éste a un segundo plano. Sin embargo, en este capítulo, siendo la figura protagonista la del formador, se va a exponer una clasificación en cuatro tipos de enseñanza que muestran diferentes formas de asumir un papel activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Jarvis, 2010):

- a) Estilo didáctico: se trata de un modo tradicional de enseñanza, mediante el cual el profesor realiza una selección de contenidos que considera que son los más adecuados para el alumnado. Estos contenidos son evaluados por el profesorado, de tal manera que el alumnado ve recompensada su asimilación por la aprobación del formador y unas buenas calificaciones que actúan a modo de condicionamiento operante. En este caso, el alumnado no participa en la selección de los conocimientos que debe aprender, por lo que su papel se reduce a un mero reproductor de dichos contenidos y a obtener buenas calificaciones en los exámenes, en vez de ser capaz de

aprender y entender dichos materiales. Este enfoque resulta frecuentemente en una reproducción del status quo, por lo que sólo puede resultar válido si se anima al estudiante a realizar una revisión crítica de los contenidos.

- b) Estilo socrático: mediante este modelo se introducen determinadas preguntas clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, el formador debe de lanzar una serie de cuestiones al alumnado siguiendo una secuencia lógica, de tal manera que sean capaces de responderlas utilizando el conocimiento que han adquirido. Sin embargo, este enfoque requiere una gran habilidad del formador, y no está exento de peligros, como que nadie responda; que el profesor dirija las preguntas hacia una determinada respuesta; que alguien monopolice las respuestas; que haya personas que no participen por timidez u otras cuestiones.
- c) Estilo facilitador: mediante este enfoque, el profesorado proporciona a los estudiantes todos los contenidos, y además proporciona las herramientas necesarias para su cómoda asimilación, como esquemas, medios audiovisuales, etc., de tal manera que el alumnado no tenga que realizar ningún esfuerzo crítico ni de análisis de los contenidos. Tiene el inconveniente de que el formador/a puede creer que todos los estudiantes han procesado la información, así como que dicha información se asimila de forma acrítica.
- d) Estilo experiencial: gran parte de la enseñanza consiste en proporcionar al alumnado una segunda experiencia a través de la cual adquieren una conciencia del conocimiento

cognitivo, acompañado de una experiencia emocional preconsciente. Normalmente, los contenidos son transmitidos sin estar acompañados de una experiencia práctica, lo que provoca que dichos contenidos sean menos asimilables, ya que les falta el componente emocional. El profesorado puede utilizar diversas técnicas para dotar a dichos contenidos de un entorno significativo para el alumnado, como una simulación en clase mediante un role-play, una grabación en vídeo, etc.

Normalmente, el formador utilizará todos estos estilos en sus programaciones didácticas, adaptándolos a las situaciones en función del tipo de alumnado, del tipo de contenidos, del clima de clase, etc.

En esta misma línea, Rubio y Álvarez (2010) distinguen tres modalidades o tipos de aprendizajes:

- Aprendizaje de destrezas: “habilidad motora o manual que se requiere para realizar operaciones que entrañan cierto grado de dificultad. Se trata de un aprendizaje selectivo en que el estímulo actúa sobre el sentido muscular y la respuesta se da a través del mismo”.
- Aprendizaje de conocimientos: “el proceso de aprendizaje de conceptos consiste en la presentación al alumnado de situaciones-estímulo diversas para que sean discriminadas o diferenciadas y conduzcan, mediante observación, a una respuesta generalizada y abstracta consciente”.
- Aprendizaje de solución de problemas: “supone la adquisición de una meta mediante el uso de reglas; tal adquisición lleva a una regla de orden superior que empieza a formar parte de



nuestro repertorio de reglas y nos facilita la solución de problemas al repetirse la situación”.

#### 1.6.3.3. El aprendizaje de las personas adultas.

Dentro del ámbito de la formación de formadores, nos centramos ahora en detallar los aspectos pedagógicos más importantes a la hora de ejercer nuestra labor docente con personas adultas. Para ello, nos será de gran utilidad conocer los principios psicopedagógicos del aprendizaje adulto, que como señalan García y Aguilar (2011) son:

- a) “Preocupación por la utilidad de sus aprendizajes. Las personas adultas necesitan encontrar en la formación una utilidad inmediata de lo aprendido, de forma que puedan visualizar la practicidad de los conocimientos y habilidades que están entrenando.
- b) Gran importancia a la experiencia acumulada. Con la edad se tiende a disminuir la capacidad de aprendizaje ya que los niveles de atención y memoria se ven afectados por el paso del tiempo. Sin embargo, en la formación de adultos estos elementos se ven compensados por la experiencia acumulada, los conocimientos previos, etc. Así, los docentes deberán tener en cuenta la importancia de aprovechar en todo momento esta experiencia en los estudiantes adultos.
- c) Consideración, respeto y reconocimiento. Son otros valores característicos en los educandos adultos, que deben ser tenidos en cuenta por los educadores. Generalmente son considerados, respetuosos y reconocen el trabajo y labor de sus compañeros/as y del propio docente.

- d) Resistencia al cambio. A las personas adultas nos cuesta cambiar nuestra forma de actuar y, por ello, la resistencia al cambio se convierte en elemento a considerar por los docentes. Adaptarse a nuevas situaciones requiere modificar nuestros patrones de comportamiento, que pueden estar asimilados a lo largo de tiempo. En este sentido, los docentes deberán buscar estrategias que motiven a ver la utilidad de lo que están aprendiendo, sobre todo si ese aprendizaje conlleva un cambio.
- e) Aprendizaje a lo largo de la vida. Aprendemos a lo largo de nuestra vida. Siempre podemos encontrar maneras de hacer las cosas mejor o de otra manera, conocimientos nuevos, cambios y evolución en lo que ya “sabemos (conocimientos)” y/o “sabemos hacer (habilidades)”... Y, es un falso mito la frase que muchas veces oímos: “a mi edad, ya no tengo nada que aprender...” Motivar a que siempre podemos estar en disposición de conocer algo nuevo, de aprender nuevas destrezas, de enfrentarnos de forma diferente y mejor para resolver un problema... serán mensajes que los docentes debemos transmitir ante las personas adultas; lo que conocemos como: aprendizaje permanente.”

#### 1.6.3.4. La comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los profesionales de la formación deben hacer un uso eficaz de las herramientas de comunicación. Las habilidades de comunicación incluyen un conjunto de recomendaciones básicas que todo buen comunicador debe tener en cuenta (Wallace, 2011):

- a) Escuchar a los demás.
- b) Realizar las preguntas adecuadas.
- c) Presentar los procesos e ideas complejas de forma clara y sencilla.
- d) Mantener el contacto visual.
- e) Usar el lenguaje corporal de forma eficaz, e interpretar de forma precisa el lenguaje corporal de los demás.
- f) Escribir (informes, evaluaciones, etc.) en un estilo que sea claro y accesible a los destinatarios de los textos.
- g) Ser capaz de adaptar el lenguaje, registro y estilo de forma apropiada a la situación y a la audiencia.

El pedagogo/a como formador, debe estar atento a todos los aspectos del proceso de la comunicación. Básicamente se suelen distinguir dos tipos de comunicación: a) la comunicación verbal, que hace referencia al contenido del mensaje; b) la comunicación no verbal, que implica el conjunto de elementos que ofrecen información de cómo emitimos ese mensaje, es decir, los sentimientos, motivaciones, actitudes, etc. A continuación señalamos algunas recomendaciones didácticas para ambos tipos de comunicación, tal como recogen García y Aguilar (2011):

<b>RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS: COMUNICACIÓN</b>	
<b>LENGUAJE VERBAL</b>	Cuidar la velocidad de nuestro discurso
	Realizar pausas
	Controlar el ritmo del discurso
	Utilizar un tono variado en nuestra comunicación
	Esforzarnos por realizar una correcta vocalización y pronunciación
	A lo largo de nuestra exposición realizar resúmenes y extensiones.
	Estructurar nuestro discurso y emisión.
<b>LENGUAJE NO VERBAL</b>	Controlar nuestra expresión facial: gestos y miradas.
	Evitar la aparición de “ruidos comunicativos”
	Vigilar nuestra apariencia, ajustándola al escenario.
	Estudiar el espacio/escenario didáctico: factores medioambientales
	Acompañar nuestros movimientos corporales con el discurso: kinesia.
	Determinar el grado de acercamiento (distancia personal) con el grupo: proxémica.

Tabla 1.25. Recomendaciones didácticas en comunicación (Fuente: García y Aguilar, 2011).

Será necesario, por tanto, que los docentes conozcan todos estos principios relacionados con la comunicación interpersonal, ya que son imprescindibles de cara a la labor docente, entendida ésta como acto comunicativo.

### 1.6.3.5. Motivar y fomentar la participación del alumnado.

Llevar a cabo todo un sistema de orientación a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje, será una de las premisas básicas del docente como facilitador del aprendizaje; entrando en juego para ello tanto la motivación como el fomento de la participación de los estudiantes.

Por tanto, motivar hacia el aprendizaje y fomentar la participación del alumnado son dos de los principios básicos de este sistema de orientación. La motivación para aprender ha sido definida como la “tendencia a encontrar las actividades académicas significativas y valiosas, y a intentar beneficiarse con ellas” (Woolfolk, 2009). A continuación presentamos algunas recomendaciones didácticas que ayuden a los docentes a llevar a la práctica dichos principios.

La ausencia de motivación es uno de los principales problemas con los que se puede encontrar el formador, ya que se trata de una variable que influye de forma muy significativa en el aprendizaje del alumnado (Alonso, 2005). Como indica Lozano (2005), los estudiantes que tienen una motivación media o baja obtienen peores resultados académicos que el alumnado más motivado. Por estos motivos, el pedagogo/a debe aplicar diversos procedimientos para aumentar la motivación del alumnado.

En el aula encontramos básicamente dos tipos de motivación:

- a) Motivación intrínseca: son aquellas fuentes de motivación que son inherentes a la realización de la propia tarea y se encuentran en el interior del sujeto. En este caso, la motivación se basa en factores internos y personales, como necesidades, intereses y curiosidad (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000).
- b) Motivación extrínseca: la fuente de motivación procede de una recompensa externa y diferente de la tarea realizada, ya que el alumnado no está interesado en la actividad, sino en la consecuencia que le reportará dicha actividad (Ryan y Deci, 2000).

Lo ideal es desarrollar la motivación intrínseca del alumnado, de tal manera que el locus de control de la conducta relativa al aprendizaje se encuentre en el interior del individuo. Para ello podemos seguir una serie de recomendaciones, entre las que se encuentran (López, 2004):

- a) Encontrar un nivel de estimulación adecuado, ni muy elevado ni reducido.
- b) Saber reconocer el éxito del alumnado y del grupo y hacerlo público en la medida de lo posible.
- c) Crear y mantener un clima de aprendizaje de calidez, respeto y optimismo.
- d) Esperar siempre un poco más de cada estudiante.
- e) Fomentar la autonomía y la responsabilidad en el aprendizaje.

- f) Indagar sobre la causa de los éxitos y los fracasos para aumentar la motivación intrínseca.
- g) Organizar rutinas de clase creativas.
- h) Ser flexible y democrático en la organización del aula.
- i) Promover el aprendizaje cooperativo más que el competitivo.
- j) Registrar los progresos y dar retroalimentación al alumnado.
- k) Desarrollar tareas de nivel óptimo.
- l) Realizar actividades creativas.
- m) Realizar actividades significativas.

En este sentido, también García y Aguilar (2011) nos proponen una serie de recomendaciones a la hora de motivar hacia el aprendizaje, recogidas en la siguiente tabla:

<b>CÓMO MOTIVAR HACIA EL APRENDIZAJE</b>	
<b>ATENCIÓN</b>  Que el estudiante despierte la capacidad e interés o curiosidad por lo que está aprendiendo o va a aprender.	- Realizar, previamente, una detección de necesidades formativas que nos ayude a adaptar la acción formativa a los intereses y motivaciones de los estudiantes.
<b>INTERÉS</b>  Que el estudiante vea en el aprendizaje como algo provechoso, útil y beneficioso a nivel personal y/o profesional.	- Contextualización del curso, tema, sesión, lección, actividad... Explicar

<p><b>IMPLIACIÓN</b></p> <p>Que el estudiante se convierta en un agente protagonista de su propio proceso de aprendizaje, involucrándose activamente.</p>	<p>claramente el sentido y finalidad que pretendemos con la sesión que vamos a desarrollar.</p>
<p><b>ESTIMULACIÓN</b></p> <p>Que el estudiante se vea incitado y avivado en las actividades de su proceso de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definir claramente los objetivos de aprendizaje que se espera consigan los estudiantes.</li> <li>- Variar en el uso de herramientas y recursos.</li> <li>- Procurar no utilizar un único canal de comunicación.</li> <li>- Considerar a cada estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. Pasar de tratar al alumno como “consumidor” a “prosumidor” del aprendizaje.</li> <li>- Incorporar actividades que fomenten el trabajo en grupo y colaborativo.</li> <li>- Comenzar el curso/sesión con algo desacostumbrado que rompa y despierte la curiosidad (por ejemplo, una noticia, una imagen, un cuento, un fragmento de una</li> </ul>



	<p>película...).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- No plantear falsas expectativas (por ejemplo, objetivos que son imposibles de alcanzar).</li> <li>- Llevar de forma permanente un seguimiento individualizado del aprendizaje del alumnado, orientándolo en todo momento.</li> </ul>
--	--

Tabla 1.26. Recomendaciones didácticas para motivar hacia el aprendizaje (Fuente: García y Aguilar, 2011).

En cuanto a la participación del alumnado, conseguir que los estudiantes participen activamente en una acción formativa se convierte, a veces, en uno de los grandes retos del docente.

Los elementos que se han identificado para motivar hacia el aprendizaje suponen también impulsores que ayudan a provocar una participación activa.

El rol que asuma el docente en la acción formativa será determinante para generar un ambiente donde se propicie la participación. Por ello, el estilo docente, el escenario didáctico, la metodología didáctica, las actividades propuestas, etc. condicionarán el ambiente formativo para que la participación se produzca. Morell (2009) propone una serie de recomendaciones para aumentar la participación en el aula desde la perspectiva del alumnado y la del profesorado. Según los estudiantes, el profesorado debe seguir las siguientes directrices:

Organizar trabajos en grupo o en parejas

Llevar a cabo debates y role plays

Formular preguntas e insistir en la participación

Inspirar confianza

Preocuparse por conocer a los alumnos

Crear un ambiente desinhibido

Tabla 1.27. Actividades para fomentar la participación en el aula según los alumnos (Fuente: Morell, 2009).

Elaborar un discurso claro, agudo, comprensivo y pausado

Utilizar un tono cordial, de humor, informal y distendido

Relacionar los temas con las experiencias e intereses de los alumnos

Usar anécdotas o ejemplificar con experiencias personales

Organizar debates y trabajos en grupo o parejas

Hacer una puesta en común y ejercicios prácticos

Hacer uso de una variedad de preguntas

### Ser constructivo en la retroalimentación

Incluir la participación en la evaluación

Tabla 1.28. Actividades para fomentar la participación en el aula según los profesores (Fuente: Morell, 2009).

Uno de los elementos claves para fomentar la participación es el trabajo en equipo y colaborativo. El docente debe desarrollar habilidades en su alumnado para llegar a construir un equipo eficaz, habilidades como potenciar la comunicación y la cohesión de los miembros del grupo, y que a su vez ellos también sean capaces en algún momento de poder gestionar un trabajo en equipo de manera eficaz.

El grupo operativo se puede definir como un conjunto de personas con un objetivo común que intentan abordar trabajando en equipo (Bleger, 1985). El educador es el responsable de crear las condiciones que van a fomentar el trabajo en equipo, de tal manera que el pensar y trabajar en común resulte una tarea eficaz, posibilitando la construcción de los conocimientos propuestos.

El docente que coordina el trabajo en grupos debe facilitar el diálogo, evitar enfrentamientos estereotipados para que las contradicciones se resuelvan en síntesis productivas, garantizar que el grupo no desestime ninguna opción o sugerencia a priori y fomentar la participación de todos los miembros (Bonals, 2005).

García y Aguilar (2011) nos proponen una serie de recomendaciones a la hora de fomentar la participación en el aula, recogidas en la siguiente tabla:

### ¿CÓMO FOMENTAR LA PARTICIPACIÓN?

- Plantear y diseñar la acción formativa basada en el protagonismo del alumnado, de forma que todos los elementos que la conforman (objetivos, contenidos, actividades, metodología...) estén planteados de forma que demos la opción a la participación.
- Incorporar y desarrollar actividades que fomenten un trabajo en grupo y colaborativo.
- Llevar a cabo dinámicas de grupo donde se fomente el debate, la discusión, compartir experiencias, etc.
- Utilizar metodologías didácticas cuyos principios se basan en la participación de los estudiantes. Por ejemplo, el método del caso que requiere el estudio de situaciones reales o ficticias en el que es imprescindible conocer cómo cada estudiante resolvería el problema planteado, compartiéndolo con el resto de compañeros y compañeras (aprendizaje basado en problemas).
- Establecer, para el óptimo desarrollo de la acción formativa, unas “normas de grupo” de cara a la participación: respeto de opiniones e intervenciones, respeto de turnos, críticas constructivas, etc.
- Generar un ambiente formativo que contribuya a crear un “sentimiento de grupo”, de manera que cada estudiante se vea como parte de un equipo que comparte las metas y objetivos. Este espíritu de grupo ayuda a sacar más partido a la participación.

Tabla 1.29. Recomendaciones didácticas para fomentar la participación (Fuente: García y Aguilar, 2011).

### 1.6.3.6. La resolución positiva de conflictos: el pedagogo/a como mediador/a.

El aula constituye un lugar de relación y encuentro en el que a veces se producen intereses encontrados. En ocasiones pueden surgir conflictos originados por la contraposición de intereses y necesidades, donde cada una de las partes intentará que prevalezca su punto de vista, pudiendo desplegarse recursos ofensivos y defensivos. Sin embargo, el pedagogo/a debe procurar que el aula sea, ante todo, un espacio de relación y convivencia (Castellano, 2005).

Desde esta perspectiva, para Farré (2004), “el conflicto es un fenómeno dinámico que surge entre dos o más personas y en la cual existen percepciones, intereses y posiciones que caracterizan la visión de cada una de las partes, presentándose total o parcialmente de forma divergente y opuesta entre sí. Sin embargo, por negativo que sea el conflicto (valorado por la presencia de violencia y de perjuicio psicoemocional o material entre las partes), la Resolución de Conflictos que la paz es un arte y una ciencia y que, por tanto, existen herramientas, métodos y procesos que pueden permitir, con la imprescindible participación de las partes y la posible asistencia de un tercero imparcial (mediador formal o informal, consultor, conflictólogo,...), su gestión y transformación positiva”

El pedagogo/a, por lo tanto, debe tener presentes una serie de principios básicos sobre los conflictos, los cuales están encuadrados en la cultura de la mediación y la resolución pacífica de los mismos.

Los conflictos son un fenómeno natural de las organizaciones

Los conflictos no se resuelven nunca solos

El principio de resolución es siempre: todos salimos ganando

Los conflictos en el aula son diversos y su resolución también: conflictos intrapersonales, de rendimiento, de poder, de relaciones.

Los conflictos se producen en un contexto y la resolución debe estar contextualizada

La cultura de la mediación y la resolución pacífica de conflictos no aporta modelos que hay que adaptar a cada situación

No sólo nos centramos en conductas, sino también en los marcos de conducta

Los conflictos y su resolución son procesos con fases definidas. Hay que actuar de forma adaptada a cada fase

El conflicto siempre tiene dos partes, y la solución implica siempre a ambas

---

Tabla 1.30. Principios básicos sobre los conflictos en la cultura de la mediación y la resolución pacífica de los conflictos (Fuente: Viñas, 2007).

El elemento fundamental de la mediación para la resolución de conflictos es el fomento de la comunicación, ya que la mayoría de los conflictos tienen su origen en una falta de diálogo o en un fallo en el sistema de comunicación. Por eso, el uso del diálogo es uno de los principios básicos de la Pedagogía de la Mediación, ya que promueve la disposición hacia la mediación. Este diálogo se caracterizará por el intercambio y enriquecimiento de ideas a través de un proceso de escucha activa, de empatía, de apertura y de disposición para cuestionar las ideas de los demás y las propias ideas (Suárez, 2008).

## **1.7. PEDAGOGÍA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC).**

### **1.7.1. Las TIC y los entornos virtuales de aprendizaje: e-learning o teleformación.**

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC, en adelante) se han convertido hoy día en uno de los ejes estratégicos para el desarrollo industrial y económico de nuestra sociedad. Por tanto, apostar por I+D e innovación para las TIC en Europa se plantea como una apuesta de futuro, quedando así propuesto por la Comisión Europea en la Comunicación dirigida al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones; planteando las TIC como el fundamento de la creación de valor y el desarrollo socioeconómico.

En el marco de la tercera revolución industrial, el desarrollo de las TIC ha traído consigo cambios en ámbitos tales como la economía, el comercio, la publicidad, la participación ciudadana dando lugar a la denominada sociedad de la información y el conocimiento, cambiando el modo en que las personas, las empresas y las Administraciones Públicas interactúan, transformando los modos de vida de los ciudadanos.

Tal y como plantea el portal temático “Sociedad de la Información de la Unión Europea”, vivimos en la era digital, un fenómeno que entraña oportunidades, aunque también riesgos. En este sentido, las actuaciones que plantea la UE se articulan hacia tres ejes:

1. “Cultura. La riqueza del patrimonio cultural europeo y el dinamismo de la industria cultural de la UE son bazas importantes de los europeos en el contexto de un mundo

cada vez más globalizado y digitalizado. Todos los europeos deben salir beneficiados [...].

2. Administración electrónica. Al transformar las relaciones entre el ciudadano y la Administración, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) hacen posible la existencia de servicios más personalizados, accesibles y eficaces [...]
3. Inclusión digital. las TIC pueden favorecer la inclusión social. Ofrecen nuevas oportunidades a muchas personas hoy excluidas de la sociedad. Las TIC deben estar al alcance de todos y fáciles de usar; de lo contrario podrían crear una nueva barrera entre quienes "tienen" y quienes "no tienen".

En el ámbito de la Educación y la Formación, las TIC aportan mejoras a la educación tradicional, ofreciendo posibilidades de aprendizaje flexible a lo largo de la vida, contribuyendo a desarrollar unos sistemas de educación y formación modernos y eficaces; siendo de vital importancia en todos los aspectos, desde la competitividad económica, hasta la inclusión social.

Las TIC ayudan a desarrollar un aprendizaje permanente, aportando beneficios tanto a las personas como a la economía en general, contribuyendo a mantener un alto nivel de cualificación de las personas y los profesionales, permitiendo adquirir nuevas competencias, sin olvidar todo el esfuerzo necesario en relación a la alfabetización digital y audiovisual.

Tal es así, que en 2006 la Unión Europea (2006) propone como una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente la



*competencia digital*, definida como aquella que: “entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TSI: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.” El valor de esta recomendación se reconoce posteriormente en la Estrategia Europea 2020 (Consejo Europeo, 2010).

Tal es la importancia de esta competencia clave, que ha llevado al Instituto de Prospectiva Tecnológica (IPTS), uno de los siete institutos de investigación del Centro Común de Investigación de la Comisión Europea ubicado en Sevilla, a elaborar un borrador de propuesta de marco común de Competencia Digital. Dicho borrador forma parte del proyecto de investigación que actualmente están desarrollado desde el Instituto denominado: “Digital Competence: Identification and European-wide validation of its key components for all levels of learners (DIGCOMP)”, cuyos objetivos son:

- a) “Identificar los componentes clave de la competencia digital (DC) en términos de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para ser competente digitalmente;
- b) Desarrollar un marco / pautas que pueden ser validados a nivel europeo DC, teniendo en cuenta los marcos pertinentes actualmente disponibles;
- c) Proponer un plan de trabajo para la posible utilización y revisión de un marco de DC para todos los niveles de estudiantes.”

Y pretende dar respuesta a estas cuestiones:

- a) “¿Cuáles son los componentes clave de la DC y el tipo de conocimientos, habilidades y actitudes de las personas deben tener para ser competente digitalmente, hoy y en el futuro?
- b) ¿Cómo puede y/o debe el desarrollo de esta competencia será validada a nivel europeo dentro de un contexto de aprendizaje permanente, que abarca tanto la educación formal, educación no formal e informal y el mundo del trabajo?”

#### 1.7.1.1. Evolución de la enseñanza a distancia.

La actual sociedad de la información y la comunicación que poco a poco va desarrollándose y evolucionando, ha generado un proceso de cambio en el que la tecnología va introduciéndose a diario en nuestras vidas. Este proceso ha sido el resultado de una serie de importantes cambios que han sido señalados por autores como Cabero (1996) y Vergés (1998). Todos estos procesos de cambio que se produjeron ya presagiaban los avances tecnológicos y los cambios en las costumbres que estamos viviendo en la actualidad. Como consecuencia de estos cambios es necesario introducir nuevas formas de organizar la vida social, política, económica y educativa, así como nuevos profesionales con un variado rango de competencias, entre las que se deben encontrar la competencia digital.

Si nos centramos en el ámbito de la educación y la formación, el comienzo de la incorporación de la tecnología en el sistema educativo comienza a ser visible a finales del siglo XX. Tal como se recoge en la Guía de innovación metodológica en e-learning del Programa EVA

(2008), la educación a distancia en España surge a partir de los años 60 del siglo pasado, con la iniciativa por parte de la administración pública, donde se establecieron nuevos métodos docentes y de estudio para cubrir las necesidades de la población rural y alejada de los núcleos urbanos. Los años 70 sirvieron para afianzar esta nueva forma de enseñanza y aprendizaje, hasta el punto de que el alumnado a distancia llegó a alcanzar un tercio, considerándose la educación a distancia como una forma de escolarización en todos los niveles educativos en la Ley General de Educación de 1970. Varios organismos surgen en esta época, como por ejemplo el Instituto Nacional de Bachillerato a Distancia, el Centro Nacional de Educación Básica a Distancia o la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).

Desde entonces, los recursos tecnológicos e interactivos se han multiplicado y diversificado, lo que ha dado lugar al empleo de términos como Nuevas Tecnologías, Tecnologías de la Información y la Comunicación y Tecnología Educativa, las cuales se caracterizan por el uso de elementos y aplicaciones como Internet, Web 2.0, e-learning, plataformas de teleformación, entornos personales de aprendizaje (PLE), comunidades virtuales de aprendizaje, wikis, blogs, etc.

La evolución de las TIC y de Internet comenzó a tener una repercusión más amplia a partir del año 2000, en el que la Comisión Europea señala la importancia de la aplicación de las TIC en el contexto educativo como elemento esencial para el desarrollo de la sociedad en general (Gavari, 2006). En esta época se pusieron en funcionamiento distintas iniciativas que buscaban la inclusión de las nuevas tecnologías en el panorama educación y de formación en Europa.

Entre estas iniciativas se encuentra la puesta en funcionamiento de los campus virtuales, el fomento de la alfabetización digital, la interacción telemática de centros de educación europeos, la realización de acciones formativas para el profesorado, así como el desarrollo de acciones transversales para el fomento del e-learning en Europa (Gavari, 2006).

Siguiendo la Guía de innovación Metodológica en e-learning del Programa EVA (2008), el e-learning ha tenido en España una evolución que responde a estas tres etapas, según Salinas (2005):

- 1) “Etapa 1: el enfoque tecnológico, refiriéndose a que el discurso e-learning en las organizaciones se centró en el desarrollo de plataformas tecnológicas o en implantar soluciones de mercado. Esta etapa es sobre todo la que se dio en los primeros años de desarrollo del e-learning pero que aún en algunos casos perdura.
- 2) Etapa 2: en la que el interés se centra en los contenidos. Durante este tiempo se pusieron en marcha en muchas empresas plataformas tecnológicas que no eran capaces de lanzar acciones formativas de calidad. La solución se vislumbra a través de materiales sofisticados que proporcionen más calidad.
- 3) Etapa 3: La tercera etapa es la que se centra en el alumnado y en la que la base de las decisiones parte de criterios pedagógicos.”

1.7.1.2. Las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Las TIC, en el contexto de la educación, son herramientas que ofrecen importantes oportunidades de integrarse no solamente en las actividades escolares curriculares y no curriculares, sino también en las actividades de las organizaciones educativas. Las escuelas y los formadores tienen un papel muy importante en el descubrimiento, aprendizaje y aprovechamiento del uso de dichas tecnologías (Pires y Moreira, 2012). Para Ahmadi, Keshavauzi y Forouten (2011), el principal impacto de las TIC en la educación se produce en factores como el incremento de las competencias de los formadores, modificaciones en la estructura del sistema educativo, creación de oportunidades para un aprendizaje más comprehensivo y amplio, incrementar la calidad de la educación y mejorar las habilidades de enseñanza.

Además, la utilización de las TIC e Internet en el proceso de enseñanza y aprendizaje propicia un nuevo ambiente más cercano al modelo de aprendizaje constructivista, en el que el alumnado va construyendo los conocimientos y competencias apoyándose en las nuevas herramientas tecnológicas. En este sentido, Cabero y Castaño (2002) indican que las tecnologías de la información y la comunicación en estos momentos propician la asociación de ideas y la creatividad, así como también favorecen el desarrollo de modelos de aprendizaje profundo, permitiendo operaciones lógicas de análisis, síntesis, abstracción, inducción y deducción, lo que produce el desarrollo integrado del pensamiento.

García y Aguilar (2011) plantean que la incorporación de las TIC en la educación vienen acompañados de cambios así como de “la aparición de nuevos escenarios de enseñanza y aprendizaje; que unido

al uso de internet, están originando numerosos cambios y una importante ventaja: la democratización de la enseñanza y el aprendizaje, desapareciendo las limitaciones de espacio del aula tradicional y las limitaciones temporales.”

Pero, como nos advierte el profesor Cebrián en Palomo, Ruiz, Sánchez (2008) “las dificultades que se plantean con las TIC son las derivadas de su capacidad transformadora y la exigencia en los cambios de conducta y prácticas escolares esperadas, ya no tanto en su manejo o accesibilidad. Cambios más acordes con los nuevos conceptos que favorecen las TIC, entre otros son: comprender que la excelencia del contenido es importante, pero mucho más la excelencia de los aprendizajes”.

Por lo tanto, estamos viendo que la incorporación de las TIC en el ámbito educativo implica la introducción de cambios esenciales en el proceso de aprendizaje. Este proceso está también asociado al aprendizaje de nuevas estrategias relacionadas con la búsqueda y tratamiento de la información, así como una nueva perspectiva a la hora de difundir el nuevo conocimiento que se produce al aplicar las nuevas tecnologías. Es decir, los profesionales de la formación deben estar capacitados para tener acceso a los conocimientos y competencias que posibiliten el adecuado manejo de la ingente cantidad de información a la que se puede tener acceso. Además, el formador debe estar abierto a entrar en contacto con contenidos fuera de su ámbito local, ya que como indican Ahmadi et al. (2011), las TIC tienen también la característica de facilitar el acceso a información de todo el mundo, lo cual sirve para propiciar interacciones sociales internacionales, así como difundir ideas, descubrimientos y avances que benefician recíprocamente a los miembros de la comunidad.

En esta misma línea, Marqués (2008) señala los siguientes cambios importantes en la incorporación de las TIC en la educación:

- a) “Mayor universalización de la información. El profesor ya no es el gran depositario de los conocimientos relevantes de la materia.
- b) Metodologías y enfoques crítico-aplicativos para el autoaprendizaje. Ahora el problema de los estudiantes ya no es el acceso a la información (que está casi omnipresente) sino la aplicación de metodologías para su búsqueda inteligente, análisis crítico, selección y aplicación.
- c) Actualización de los programas. El profesor ya no puede desarrollar un programa obsoleto.
- d) Trabajo colaborativo. Los estudiantes se pueden ayudar más entre ellos y elaborar trabajos conjuntos con más facilidad a través de las facilidades del correo electrónico, los chats...
- e) Construcción personalizada de aprendizajes significativos. Los estudiantes pueden, de acuerdo con los planteamientos constructivistas y del aprendizaje significativo, realizar sus aprendizajes a partir de sus conocimientos y experiencias anteriores porque tienen a su alcance muchos materiales formativos e informativos alternativos entre los que escoger y la posibilidad de solicitar y recibir en cualquier momento el asesoramiento de profesores y compañeros.”

Del mismo modo, la introducción de las TIC en la educación también afecta a los aspectos relacionados con la organización escolar o

educativa, como el diseño de las metodologías, la planificación de los contenidos, la dinámica escolar y la cultura de la organización. Según Cabero (2008), estos cambios han dado lugar a una modificación de la terminología que se emplea en la organización de los sistemas educativos y que están relacionados con los procesos de formación a través de la red. En este nuevo contexto se habla de:

- a) Sentido de comunidad.
- b) Sociabilidad e intervención social.
- c) Contenidos.
- d) Metodología, diseño y estrategias didácticas.
- e) Aspectos comunicativos y herramientas de comunicación.
- f) Entorno tecnológico.
- g) Modelo de evaluación.
- h) Soporte institucional y aspectos organizativos
- i) Competencias tecnológicas.
- j) Estudiante activo, colaborativo, participativo.
- k) E-actividad.
- l) Papel del profesorado, papel del estudiante.

La combinación de todos estos factores con procedimientos formativos relacionados con las TIC dará lugar una mayor flexibilidad,



accesibilidad, apertura y variedad de vías de interacción y comunicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La aplicación de las nuevas tecnologías a la educación ha abierto nuevas posibilidades de formación que amplían los procedimientos de los métodos tradicionales en educación. Una vía importante que se ha abierto es la de la formación online, teleformación o e-learning, que se puede definir como una modalidad de formación a distancia en la que el soporte más importante son las TIC, específicamente un ordenador e Internet, que pueden integrar gran variedad de técnicas (González Sabín, 2005). Las técnicas de teleformación pueden ser síncronas, cuando la comunicación entre el tutor/a online y el alumnado se realiza en tiempo real, y asíncronas, cuando la comunicación se produce en forma diferida.

E-Learning, definido en la Guía de innovación metodológica en e-learning del Programa EVA como “aquella formación y aprendizaje facilitado a través de la tecnología de redes, internet y las TIC en general, posibilitando el acceso a recursos y contenidos de manera inmediata. La metodología e-learning se presenta como una nueva estrategia formativa, compatible y complementaria con otros modelos formativos más tradicionales que deben ir evolucionando por los constantes cambios que se han producido y se siguen produciendo en los entornos sociales y tecnológicos.” Una metodología que mejora la calidad del aprendizaje gracias a estas variables:

- a) “La forma de presentación de los contenidos.
- b) El papel del profesorado y alumnado en los nuevos escenarios de aprendizaje.

- c) La utilización de herramientas de comunicación síncronas y asíncronas, etc.”

Destacando las siguientes ventajas:

1. “Pone a disposición del alumnado un amplio volumen de información.
2. Facilita la actualización de la información y de los contenidos.
3. Flexibiliza la información, independientemente del espacio y el tiempo en el cual se encuentren docentes y estudiantes.
4. Favorece la interactividad en diferentes ámbitos: con la información, con el profesorado y entre el alumnado.”

En la siguiente tabla presentamos las características del e-learning que nos propone el manual ¿Qué necesito aprender para ser teleformador? del Programa EVA (2009):

Características del e-learning	
<b>Multimedia</b>	Basado en las TIC, mediado por el uso del ordenador e incorporando diferentes recursos on-line como por ejemplo textos, imágenes fijas, animaciones, vídeos y sonido.
<b>Abierto</b>	Permite una actualización de los contenidos y las actividades de forma permanente, algo que los libros de texto no poseen.
<b>Interactivo</b>	Se establece un nuevo modelo de comunicación e

	interacción entre el teleformador/a y el alumnado y entre los propios alumnos/as (comunicación horizontal). Supone el empleo de nuevas herramientas de comunicación que permiten que el alumnado pueda participar en tareas o actividades en el mismo momento independientemente del lugar en que se encuentren (sincrónico), o bien la realización de trabajo y estudio individual en el tiempo particular de cada alumno (asincrónico).
<b>Accesible</b>	Requiere disponer de conexión a internet porque emplea las potencialidades de la red para eliminar las limitaciones geográficas y temporales de las acciones formativas presenciales.
<b>Flexible</b>	Permite el desarrollo de programas, acciones y contenidos adaptados a las necesidades de formación de las diferentes organizaciones que la emplean como modalidad formativa.
<b>Nuevos roles</b>	Supone nuevos roles para los participantes de la acción formativa. Los teleformadores/as dejan de ser transmisores/as del conocimiento para convertirse en guías, orientadores/as y facilitadores que ayudan a que cada alumno/a construya su propio conocimiento (aprender a aprender). El alumnado se convierte en el protagonista de su proceso de aprendizaje, adoptando un papel activo y colaborativo (Con el teleformador/a y sus propios compañeros) dentro del espacio virtual de aprendizaje.

Tabla 1.31. Características del e-learning. (Fuente: AAVV, Programa EVA, 2009).

El paso a esta nueva modalidad de formación produce modificaciones tanto en el rol del estudiante como en el del docente. En el primer caso, la eficacia de la formación va a estar muy determinada por sus propias características, ya que de alguna manera es el responsable de su propia formación, por lo que el éxito de la acción formativa estará condicionado por la constancia, la disciplina y la capacidad de auto-motivación (González Sabín, 2005).

También se producen cambios en el papel del profesorado, surgiendo la figura del teleformador/a online. En la formación online, éste se concibe como un facilitador que ayuda a los estudiantes a resolver los problemas, así como el de un motivador para la implicación de éstos en el proceso formativo, para lo cual debe animar y retroalimentarlo durante todo el proceso (González Sabín, 2005).

Este cambio de roles son necesarios para propiciar los procesos de construcción del aprendizaje por parte de estudiantes, para lo cual es necesario tanto una adaptación de los profesores y del alumnado (Valtonen et al., 2011), como el desarrollo de espacios comunes de trabajo (Salinas, 2004) que promuevan el aprendizaje flexible, independiente y/o colaborativo-cooperativo.

En definitiva, la incorporación de las TIC en la vida cotidiana es el origen de transformaciones de gran calado en la sociedad en general, y en el ámbito educativo en particular. En este último caso, a pesar de la ausencia de inversión en TIC desde la llegada de la crisis económica, cuando se paralizaron todos los proyectos dirigidos a dotar de un dispositivo portátil a cada estudiante, la integración de las TIC en el currículo escolar y en la realidad de las aulas, debe ir acompañado por una renovación de la actividad docente (Silva Quiroz, 2012). La

aplicación de las TIC requieren procesos de formación específicos para el desarrollo profesional docente, lo que indudablemente contribuirá a mejorar la calidad de la educación as cuales necesitan procesos de formación y el desarrollo profesional docente, convirtiéndose en un apoyo más a los constantes esfuerzos por conseguir mejorar la calidad educativa.

#### 1.7.1.3. La enseñanza con TIC.

El desarrollo de las competencias TIC por parte del profesorado y formadores supone una de las piezas claves para el cambio y mejora de la educación. Así lo ponen de manifiesto García y Aguilar (2011) cuando se refieren a los estándares de las competencias TIC para docentes elaborado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); planteando estas competencias TIC desde tres enfoques o niveles de desarrollo:

1. “Adquisición de nociones básicas de TIC: competencias básicas TIC, uso de las TIC para gestión de datos de la clase y apoyo a su desarrollo profesional, etc.
2. Profundización del conocimiento: integrar herramientas de software no lineal y aplicaciones específicas, usar recursos de la Red, usar las TIC para crear y supervisar proyectos en clase así como para colaborar con otros docentes, etc.
3. Generación de conocimiento: diseñar recursos y ambientes de aprendizaje usando las TIC, utilizarlas para el desarrollo de generación del conocimiento y de habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes, usarlas para crear

comunidades docentes basadas en la innovación y en el aprendizaje permanente, etc.”

García y Aguilar (2011), coincidiendo con Zulantay (2009) señalan que “los docentes deben estar preparados para ofrecer a los estudiantes oportunidades de aprendizaje haciendo uso de las TIC, requiriendo para ello un conjunto de capacidades para utilizarlas y saber cómo pueden contribuir en su aprendizaje. Por tanto, estas competencias deben formar parte integral del repertorio de competencias profesionales básicas de un docente.”

Por tanto, estamos ante nuevos escenarios, donde la enseñanza con TIC requiere un cambio de rol por parte de los docentes. Así lo manifiesta García Aretio (2006) al afirmar que “en los ambientes de aprendizaje más innovadores, no se trata de que estudiantes y docentes hagan más o menos lo mismo que se venía haciendo en escenarios de enseñanza presencial. Al margen del cambio estructural de carácter espacio-temporal, las responsabilidades y tareas de unos y otros también cambian sustancialmente”, “el docente se convierte en guía más que en detentador de la información”.

Para González Sabín (2005), el tutor/a online debe caracterizarse por unas competencias fundamentales, que pueden clasificarse en tres áreas:

- a) “Competencias de carácter técnico: el tutor/a online debe poseer conocimientos sobre la materia objeto de la formación, así como también debe manejar las TIC, debido a que su actividad se va a desarrollar a través de estos medios.

- b) Competencias profesionales de carácter pedagógico y didáctico, mediante las cuales elaborará los contenidos de la formación a la vez que actuará de guía en el recorrido de sus alumnos por la plataforma de aprendizaje.
- c) Competencias personales, caracterizadas por un elevado nivel de comunicación, así como flexibilidad para adaptarse al perfil de cada alumno.“

El manual del Programa EVA (2009) ¿Qué necesito aprender para ser teleformador?, establece la necesidad de un nuevo perfil de docente e-learning, caracterizado por el dominio y habilidades de una serie de competencias no sólo relacionadas con el contenido que se imparte (experto en la materia), sino también de otras necesarias para el óptimo manejo docente del espacio virtual de aprendizaje (plataforma de teleformación). Así, plantean el siguiente mapa de competencias del teletutor/a:

1. “Como experto/a en su área de conocimiento:
  - a) Dominio experto del contenido a impartir.
  - b) Conocer perfectamente el diseño y estructura académica del programa de formación.
  - c) Facilitar el aprendizaje.
  - d) Planificación y organización académica (plan de estudio).
  - e) Soporte didáctico en cuanto a contenidos.

- f) Evaluar el aprendizaje del alumnado (a nivel de contenidos y dentro del escenario de aprendizaje).
- g) Creatividad e innovación.

2. Como tutor/a en un entorno e-learning:

- a) Manejo didáctico del entorno virtual de aprendizaje.
- b) Manejo de herramientas de comunicación y programas informáticos.
- c) Gestión docente de recursos y herramientas virtuales.
- d) Uso de las TIC aplicadas a formación.
- e) Fomentar la participación y aprendizaje colaborativo en un entorno e-learning.

3. Como orientador/a del aprendizaje:

- a) Guiar el proceso de aprendizaje del alumnado.
- b) Estrategias y técnicas de motivación hacia el aprendizaje.
- c) Dinamizar el aprendizaje.
- d) Habilidades de comunicación en un entorno virtual.

Teniendo en cuenta todas estas características, para que la formación online sea realmente efectiva y cumpla sus cometidos formativos es necesario potenciar sus características de construcción del



conocimiento mediante la colaboración, el trabajo en equipo, la formación activa y la reflexión.

Siguiendo a Sharma Motilal (1988), podemos decir que es especialmente importante para los docentes seleccionar las tecnologías educativas que sean apropiadas, en el plano pedagógico, innovador y que sean fáciles de administrar. Al seleccionar los medios de enseñanza que se utilizará en una situación particular del aula, los profesores deben recordar que el aula formal es un sistema social en sí mismo. Los medios de comunicación no pueden ser nunca un sustituto de una buena comunicación bidireccional entre profesorado y alumnado, pero siempre que estén bien empleados, se puede mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es especialmente valioso como una herramienta para llegar a los estudiantes.

Para una correcta adaptación al cambio que supone la incorporación de las TIC, al ámbito educativo, en muchos lugares se ha debatido sobre el rol y el perfil que el profesorado debe adquirir para poder soportar este cambio de una manera efectiva y eficiente. Según Sangrà, Bellot e Hinojosa, (2000) el perfil del profesor debe ser:

- a) Más colaborador que solitario: tendrá que trabajar en una red, ya que las posibilidades comunicativas de Internet hacen viable el trabajo interactivo con profesores de centros diferentes.
- b) Debe fomentar/promocionar la participación: esto no sólo significa participación en clase, sino también la corresponsabilidad de los proyectos iniciados en el aula.

- c) Debe reconocer/aceptar el hecho de que ya no tiene la posesión del conocimiento puesto que, por un lado, los estudiantes podrían ser iguales de buenos y competentes, o incluso más, con las TIC y, por el otro, pueden tener acceso a la información de una forma tan fácil como el profesorado.
- d) Con habilidades organizativas importantes, dado que la clase y la información no serán bidireccionales (del profesorado a los estudiantes y a la inversa), sino que el trabajo con los estudiantes se podrá llevar a cabo en torno a diferentes enfoques de trabajo que provocarán cambios en la manera de enseñar.
- e) Abierto a la experimentación: abierto a nuevas formas de trabajo tanto con estudiantes como con servicios y productos nuevos que Internet ofrece.
- f) Con la capacidad/habilidad de modificar, desde el principio hasta el final, la metodología aplicada a la enseñanza del proceso de aprendizaje.

Este proceso comienza con el liderazgo del profesorado universitario que, naturalmente, pueden integrar la tecnología en práctica docente y se convierten en modelos para el uso y aplicación de la tecnología (Shinsky y Stevens, 2011). Internet ha dado a los educadores el acceso a la información y la investigación, el acceso a los líderes educativos de todo el mundo, y la oportunidad de integrar texto, audio, vídeo y fotos con las herramientas de colaboración que mejoren nuestra capacidad de enseñar con eficacia y facilitar el aprendizaje significativo.

Al trabajar con esta excepcional oportunidad, debemos ser

conscientemente responsables acerca de la forma en que usamos la tecnología y construir la base para su aceptación y el crecimiento futuro. La investigación de Byun, Hallett y Essex (2000) y Liu (2001) refuerza la importancia de la construcción de una base de calidad para la infusión de la tecnología, la pedagogía es de primordial importancia y el uso de métodos estratégicos para orquestar el aprendizaje es esencial.

Para ser eficaces, los profesores dedicados a la enseñanza en línea necesitan estrategias de mejores prácticas para facilitar el aprendizaje significativo y tener en cuenta la amplia diversidad de conocimientos y experiencia de los estudiantes en cuanto al contenido y el uso de la tecnología (Groth, Dunlap, y Kidd, 2007 ; Kidd, 2010; Rice, 2009 ; Thomas & Knezek , 2008). Los instructores que se esfuerzan por incorporar los principios de calidad en su enseñanza en línea pueden hacer referencia a los siguientes puntos clave destacados en la investigación de Reushle (2006):

- a) Establecer la conectividad, la humanidad y la empatía (CHE) de los factores;
- b) Promover un entorno en línea centrada en el alumnado;
- c) Ayudar a los estudiantes se sumergen y reflejan;
- d) Hacer que el aprendizaje sea una actividad de la comunidad;
- e) Mostrar cómo los educadores y los educandos pueden aprender;
- f) Mantener estándares de comunicación visible, inmediata y permanente;

- g) Interpretar y responder a las señales de cambio;
- h) Liderar con el ejemplo y crear una experiencia de modelo;
- i) Crear, administrar y revisar el entorno de aprendizaje en línea;
- j) Motivar y preparar a los estudiantes,
- k) Pasar del aprendizaje pasivo al compromiso.

Barberà, Mauri y Onrubia, (2008b) destacan y desarrollan las cuatro características de la interactividad pedagógica que todo docente virtual debe conocer y poner en práctica:

- a) “La interactividad tecnológica potencial sería la manera de organización de esa actividad educativa que las herramientas tecnológicas elegidas posibilitan o restringen.
- b) Si se habla de interactividad tecnológica real nos estaremos refiriendo a los usos efectivos de las tecnologías disponibles, de las actividades educativas realmente llevadas a la práctica y desarrolladas por profesores y alumnos según resultados, contexto, etc.
- c) Si abordamos la interactividad pedagógica potencial como forma de organización de la actividad educativa en cuanto al diseño institucional previsto, nos referiremos a la metodología, a tipos de actividad y al modelo psicoeducativo de referencia.

- d) La interactividad pedagógica real sería esa forma de organización de la actividad educativa desarrollada realmente tal y como las competencias y los contenidos desarrollados se utilizan y se llevan a la práctica, desarrollados de manera concreta, explicitadas en su secuencialidad y en su avance.”

Por todo ello, en el proceso formativo de los docentes se debe integrar la aplicación de las TIC como una herramienta esencial para el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad actualmente y en el futuro. Estas habilidades únicamente pueden desarrollarse si se hace una aplicación intensiva y creativa de las nuevas herramientas TIC. Existe un convencimiento de la necesidad de utilizar las TIC para apoyar las dinámicas educativas, para lo cual, el docente debe obtener la preparación adecuada comenzando desde su formación inicial (Silva y Rodríguez, 2008). En este sentido, Ríos y Ruiz (2011) plantean la capacitación docente desde tres perspectivas:

1. “Instrumental: procesos de alfabetización y formación digital con el objeto de poder, no sólo manejar la tecnología, sino hacer un uso óptimo como consumidor inteligente y también como productor.
2. Pedagógica: procesos de formación respecto a las estrategias y metodologías para el trabajo docente con las TIC.
3. Social: formación que facilite la posibilidad de organizar estrategias diferenciadas, de acuerdo al contexto de aplicación.”

La formación académica teniendo como fin la eficiencia, debe promocionar la incorporación y el uso de las nuevas tecnologías de manera instrumental y también estructural, de manera que estas herramientas nos permitan motivar al alumnado y promover el aprendizaje. Debemos tener en cuenta que en estos momentos las nuevas tecnologías están presentes a diario en nuestra vida y no podemos separar al alumnado de estos cambios que para ellos es su elemento natural al ser nativos tecnológicos. En este punto el profesorado debe ser precursor del buen manejo y utilización de estas herramientas como apoyo a la educación y la formación favoreciendo en todo momento el buen uso de las mismas.

El éxito de la formación a distancia o semipresencial ha sido motivo de múltiples estudios, extrayéndose la conclusión de que la satisfacción que el profesorado muestra hacia la incorporación de procesos de formación a distancia o semipresenciales es uno de los elementos esenciales para alcanzar el éxito en este tipo de formación. En este sentido, como señalan Bolliger y Wasilik (2009), existen varios relacionados con la motivación para la implantación de la educación a distancia en los centros educativos, los cuales tienen el potencial de influir en la satisfacción del alumnado con esta clase de iniciativas. Estos factores son de tres tipos:

1. Factores relacionados con el alumnado: uno de los motivos por los que las universidades toman iniciativas para implantar formación online es la posibilidad de llegar a una mayor variedad y cantidad de estudiantes; otro motivo es la oportunidad que estos entornos de aprendizaje proporcionan para involucrarse en comunicaciones altamente interactivas con sus compañeros y tutores/as.

2. Factores relacionados con el profesorado: la satisfacción del profesorado es mayor cuando comprueban que pueden promover los resultados positivos de sus estudiantes. Además, existen factores de motivación intrínsecos, que incluye la auto-gratificación, el desafío intelectual, así como el interés por el uso de las tecnologías. Este tipo de entornos ofrecen la oportunidad de un desarrollo profesional, así como el establecimiento de lazos con otros colegas para la investigación y la colaboración. Sin embargo, uno de los aspectos que más frustración producen en el profesorado es la experimentación de problemas, fallos técnicos o insuficiencia de las plataformas virtuales.
3. Factores relacionados con la institución: la satisfacción con el proceso educativo es mayor cuando las instituciones de enseñanza valoran positivamente la formación online y tienen normas que apoyan la aplicación de dichas tecnologías en la enseñanza. Posiblemente, la mayor barrera para la aplicación de las TIC es la mayor carga de trabajo percibida por los docentes. Por lo tanto, es necesario que la institución reconozca esa carga extra de trabajo y la recompense adecuadamente.

Cabero, Llorente y Morales, (2013), tras analizar determinadas variables acerca de la formación e-learning en relación con el profesorado, y teniendo en cuenta las variables que afectaban al alumnado, consideradas en su estudio, destacan los aspectos positivos y negativos de la formación e-learning. Los aspectos favorables que los tutores/as suelen observar, afirmando que son los más útiles de este tipo de formación, se exponen a continuación:

- a) La oportunidad de disponer de una gran cantidad de materiales didácticos que pueden ser manejados por el alumnado, junto a la circunstancia de que estos materiales pueden ser presentados a través de distintas clases de recursos, ya sea a través de texto, como mediante formatos audiovisuales o multimedia.
- b) Además, estos materiales pueden ser visitados y consultados por el alumnado en cualquier momento, proporcionando una elevada flexibilidad dentro del proceso educativo.
- c) La interacción, tanto sincrónica como asincrónica, con los estudiantes es muy alta, lo que ofrece mayores posibilidades de desarrollo de las tutorías y seguimiento del alumnado.

No sólo se pusieron de manifiesto las características positivas, sino que también los tutores/as indicaron un conjunto de notas negativas. La principal es la mayor carga de trabajo y el esfuerzo adicional que supone este tipo de metodología. Este inconveniente, relacionado con la atención más personalizada que se da a los estudiantes, repercute en una menor inversión de tiempo para la preparación de los materiales y los contenidos, que lógicamente redundará en un empeoramiento de la calidad en este sentido. Por otra parte, también se observa que los tutores/as tienen que estar reciclándose de forma continua en lo relativo a las nuevas tecnologías, lo cual también supone una inversión de tiempo y esfuerzo adicional (Cabero et al., 2013). En definitiva, el profesorado percibe que esta modalidad educativa requiere una mayor dedicación de tiempo y esfuerzo, sobre todo si se la compara con la metodología tradicional de clases presenciales y materiales reales.



#### 1.7.1.4. El aprendizaje con TIC.

Como venimos analizando, la incorporación de las TIC al ámbito educativo ha supuesto un cambio importante en la forma de entender la formación y la docencia. Este cambio ha posibilitado entre otros la formación a distancia y la mejora en la formación continua. De esta manera la formación con nuevas tecnologías se presenta como una oportunidad para miles de personas que trabajan y que necesitan una formación constante para adaptarse a los cambios constantes. Y esa formación debe llevarse a cabo a partir del conocimiento de las necesidades de las personas y de las organizaciones. No se trata de abrir las puertas de la formación a las personas, se trata de llevar formación a casa de cada estudiante. Podemos tomar como referencia el modelo tomado por la UOC (Universitat Oberta de Catalunya) que se centra principalmente en el estudiante, para esto se apoya en cuatro pilares (Duart, 2000):

1. La flexibilidad, cuya finalidad es la de adaptarse a las diferentes perfiles y necesidades de los estudiantes. El modelo pedagógico de la UOC permite flexibilidad en el modelo de evaluación, en el Plan de Trabajo de las asignaturas, en el acceso a las fuentes de información, etc. Todo está diseñado para satisfacer a los estudiantes, los cuales necesitan de un sistema que se adapte a sus necesidades y no al revés.
2. La cooperación, ya que los estudiantes no están solos en su proceso de aprendizaje. Es necesario establecer la cooperación entre estudiantes mediante la realización de

trabajo en equipo y la implantación de una metodología de aprendizaje cooperativo.

3. La personalización del aprendizaje, que se manifiesta, por ejemplo, en un sistema de evaluación progresiva producto de un trato personalizado en el proceso de aprendizaje, en el que tanto los materiales multimedia de aprendizaje como los consultores tratan de forma personal al estudiante en sus necesidades formativas.
4. La interactividad, la interacción es múltiple ya que no sólo abarca la acción docente sino que además se establece entre estudiantes y entre estos con la propia universidad.

De esta manera es importante conseguir que en el aprendizaje con las TIC se fomente constantemente la discusión, el debate, la interacción grupal, el estudio de caso, exposiciones, realización de mapas conceptuales... ya que gracias a los avances en el ámbito tecnológico son fácilmente reproducibles en la formación online.

Con estos modelos de formación, debemos tener en cuenta la vital importancia y la responsabilidad que supone por parte del alumnado, el estar motivado y poder trabajar de manera autónoma.

En cualquier caso la utilización de las herramientas TIC en la formación no debe ser contemplada como una herramienta exclusiva de la formación online sino que el profesorado en los centros educativos debe aprender a convivir con ella, a utilizarla y potenciarla de manera que el aprendizaje sea más autónomo, dinámico y adaptado a la realidad que viven en la actualidad los estudiantes.

Por tanto, en este nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje el cambio no debe afectar únicamente al profesorado, sino que el alumnado también debe pasar de ser un receptor pasivo a ser protagonista en su proceso de aprendizaje. Es en este punto cuando la función del profesor pasa de ser transmisor a ser guía y orientador.

Así, la teleformación o e-learning proporciona la oportunidad de crear los ambientes de aprendizaje centrados en el estudiante, caracterizados además por ser interactivos, eficientes, fácilmente accesibles y distribuidos. La Dra. Joanne H. Urrutia (2007) en su ponencia “Learning 2.0 y el futuro de la educación” hace referencia a este necesario cambio de rol de los estudiantes, afirmando que “el papel del estudiante, por tanto, incluye los de contribuidor, creador y seleccionador. La función de los profesores se fusiona con la de los estudiantes al convertirse en promotores del aprendizaje y la colaboración”.

García y Aguilar (2011) señalan como uno de los cambios más llamativos en la formación e-learning la forma en que docentes y estudiantes se relacionan y comunican a través de medios virtuales, destacando que “el alumno, debe convertirse en el protagonista principal de su propio proceso de formación desarrollando competencias que contribuyan a ser el promotor de su aprendizaje, necesitando para ello, como punto de partida, conocer y saber manejar perfectamente en el entorno virtual (plataforma de teleformación, por ejemplo) así como las herramientas y recursos didácticos que se utilicen en la acción formativa.”

#### 1.7.1.5. El pedagogo/a como asesor/a en TIC y educación.

En apartados anteriores se describe la actuación y el perfil necesario del profesor TIC. En todos estos ámbitos y procesos, el pedagogo/a debe ser siempre un experto, asesor y colaborador ya que su misión como pedagogo/a 2.0 no dista en las funciones pero sí en los contenidos a la función como pedagogo/a concebida hasta el momento.

Entre las competencias que deberían adquirir los pedagogos/as como asesores/as TIC se encuentran las siguientes (Marqués Graells, 2000):

- a) Tener una actitud positiva hacia las TIC, instrumento de nuestra cultura que conviene saber utilizar y aplicar en muchas actividades domésticas y laborales.
- b) Conocer los usos de las TIC en el ámbito educativo.
- c) Conocer el uso de las TIC en el campo de su área de conocimiento.
- d) Utilizar con destreza las TIC en sus actividades: editor de textos, correo electrónico, navegación por Internet....
- e) Adquirir el hábito de planificar el currículum integrando las TIC (como medio instrumental en el marco de las actividades propias de su área de conocimiento, como medio didáctico, como mediador para el desarrollo cognitivo).
- f) Proponer actividades formativas al alumnado que consideren el uso de TIC.

g) Evaluar el uso de las TIC

Un asesoramiento pedagógico TIC que puede llevarse a cabo de las siguientes formas, tal como proponen García y Aguilar (2011):

- a) “Como asesor externo. El pedagogo/a como consultor/a que ofrece sus servicios a la hora de implantar una metodología e-learning en una organización/empresa/centro educativo. En este sentido llevará a cabo todo un proceso de consultoría e-learning donde establecerá las bases para la ejecución e implantación de un modelo pedagógico e-learning.
- b) Proceso que puede ir desde un asesoramiento técnico: diagnóstico de necesidades, elaboración de informe con el plan de implantación... hasta un acompañamiento donde el pedagogo/a se comportaría como un “coach” dentro de la organización, integrándose en el equipo de profesionales responsable.
- c) Como asesor interno. Formando parte del equipo multidisciplinar responsable de implantar un sistema de formación virtual en una organización/empresa/centro educativo. Sus labores de asesoramiento pedagógico estarán presentes, de forma transversal, a lo largo de todo el proceso de implantación pudiendo organizar sesiones formativas de entrenamiento dirigidas a tutores, organizadores, dinamizadores, técnicos, responsables...
- d) Como docente experto. Impartiendo sesiones (presenciales y virtuales) de formación de teleformadores en la que los tutores/as se conviertan en estudiantes que desean entrenar

las competencias didácticas necesarias para desempeñar su labor docente en un espacio virtual de aprendizaje. Diseño de e-contenidos y e-actividades, habilidades docentes para un medio virtual, manejo docente de una plataforma de teleformación, estrategias de motivación y participación virtuales, evaluación del e-aprendizaje, manejo de herramientas y recursos virtuales, etc. serán contenidos necesarios a abordar en estas sesiones formativas.”

Marquès (2000) propone un esquema de competencias didáctico-digitales para los formadores que se estructuran en torno a cuatro dimensiones básicas:

---

#### **Competencias técnicas o instrumentales:**

- a) Conocimientos básicos de sistemas informáticos y redes.
  - b) Gestión del equipo informático.
  - c) Utilizar las ayudas de los manuales y programas.
  - d) Procesador de textos, Imagen digital, Hojas de cálculo.
  - e) Navegación en Internet.
  - f) Uso de correo electrónico y foros telemáticos.
  - g) Conocimientos de lenguajes hipermedial y audiovisual.
  - h) Elaboración de páginas web y presentaciones multimedia.
-

- i) Bases de datos.
  - j) Gestión de recursos tecnológicos: pizarra digital, videoconferencia, etc.
  - k) Conocimientos en sistemas de teleformación.
  - l) Uso de lenguajes de autor para elaborar materiales didácticos.
- 

**Actualización profesional:**

- a) Formación en uso de recursos TIC en docencia, organización y gestión de instituciones educativas.
  - b) Conocimiento de las posibilidades de los entornos virtuales de aprendizaje frente a presenciales con apoyo TIC.
  - c) Acceso a información y publicaciones sobre formación en TIC.
  - d) Conocimiento de la influencia de las TIC en el campo de conocimiento.
  - e) Acceso a fuentes documentales en soporte TIC de las materias que se imparten.
  - f) Uso de software relevante en materias impartidas.
  - g) Acceso a fuentes documentales en Internet.
- 

**Metodología docente:**

- a) Integración de las TIC en planes docentes, selección para acciones formativas y aplicación en el aula.
  - b) Evaluación objetiva de recursos educativos en soporte TIC.
  - c) Aprovechar los recursos TIC como apoyo a la orientación, para fomentar la interactividad, trabajos de auto-aprendizaje, investigaciones guiadas, acceso a fuentes de información, creación de blogs de las materias didácticas, realizar trabajos en grupo, interactuar con otros especialistas en Internet, conocer la sociedad y el entorno mediante los *mass media*, fomento de la teleformación (tutorías virtuales) y autoevaluación.
- 

**Actitudes:**

- a) Apertura y crítica ante la sociedad actual y las TIC.
  - b) Dispuesto al aprendizaje y actualización permanente.
  - c) Actitud investigadora en el aula.
  - d) Prudencia en el uso de las TIC.
- 

Tabla 1.32. Dimensiones didáctico-digitales básicas y competencias relacionadas (Fuente: Marquès, 2000).

Rodríguez Conde (2002) propone el siguiente esquema de competencias para el formador en el uso de las TIC, que debe enmarcarse en un perfil del profesorado que asegure una docencia de calidad en un contexto de convergencia europea, para lo cual debe ser



flexible, transferible y polivalente, facilitando la adecuación a la diversidad y a las situaciones cambiantes.



Figura 1.7. Esquema de competencias del formador en el uso de las TIC (Fuente: Rodríguez Conde, 2002).

El pedagogo/a debe estar capacitado para formar a profesores en el ámbito de las TIC y las distintas modalidades de formación a distancia. De esta manera debe estar en constante actualización debido a que los entornos virtuales cambian muy velozmente. Debe ser capaz de diseñar y elaborar contenidos, sistemas de evaluación a distancia, actividades, etc. El pedagogo/a tiene la importante misión de dar herramientas al profesorado que le permitan potenciar al máximo estos nuevos espacios formativos. De esta manera, el experto en educación, debe indagar y explorar estos ámbitos de formación buscando nuevos recursos y estar atento a los nuevos avances que la tecnología va proponiendo.

En este sentido, concretamos en cinco las áreas o ámbitos donde el pedagogo/a puede desempeñar su labor de asesoramiento TIC

exponiendo las acciones a poder llevar a cabo, siguiendo la propuesta de García y Aguilar (2011):

- 
- |                        |   |
|------------------------|---|
| <b>Ámbito digital:</b> | a) Estudio de las diferentes plataformas de           |
| <b>Plataforma de</b>   | teleformación que existen en el mercado (tanto las    |
| <b>teleformación</b>   | de software libre como de propietario), identificando |
|                        | las potencialidades educativas de cada una de ellas.  |
|                        | b) Entrenamiento en el manejo de la                   |
|                        | plataforma.   |
|                        | c) Pautas pedagógicas para una adecuada               |
|                        | dinamización de los foros de participación,           |
|                        | aportando criterios metodológicos orientados a        |
|                        | garantizar el aprendizaje del alumnado.               |
|                        | d) Criterios de selección de las herramientas y       |
|                        | recursos más adecuados según la intencionalidad       |
|                        | pedagógica de cada situación.                         |
|                        | e) Gestión de la plataforma.                          |
- 

- |                     |   |
|---------------------|---|
| <b>Ámbito</b>       | a) Orientaciones didácticas que ayuden a los          |
| <b>comunicación</b> | tutores a llevar a cabo de forma óptima el proceso    |
| <b>virtual</b>      | de comunicación dentro del contexto virtual           |
|                     | (plataforma, por ejemplo).                            |
|                     | b) Ofrecer estrategias pedagógicas que                |
|                     | ayuden a los tutores a motivar hacia el aprendizaje y |
|                     | fomentar la participación de los estudiantes a través |
|                     | de la plataforma.                                     |
-

c) Definir y contribuir a asegurar una serie de normas de comportamiento y comunicación dentro de la plataforma.

d) Potenciar el uso de múltiples canales de comunicación (comunicación multicanal) que ayuden a enriquecer el proceso formativo.

---

**Ámbito  
de  
diseño  
y  
ejecución  
de  
acciones  
virtuales**

Atendiendo al diseño de acciones formativas:

a) Sentar las bases del sistema de diseño de acciones formativas bajo la modalidad e-learning.

b) Plantear y asesorar a los equipos de diseño en la confección de los materiales didácticos de una acción formativa e-learning.

c) “Planing de diseño”: establecer las fases y tiempos para que el equipo responsable diseñe la acción formativa e-learning; marcando hitos, entregables, etc.

d) Asesorar sobre la “estructura pedagógica” de la acción formativa dentro de la plataforma de teleformación.

e) Asesoramiento pedagógico para el diseño de contenidos multimedia y digitalización de los mismos.

f) Orientaciones pedagógicas para el diseño de actividades e-learning.

---

g) Formación de teleformadores. Capacitación de competencias didácticas para tutores y dinamizadores e-learning.

Atendiendo a la ejecución de las acciones formativas:

a) Establecimiento de pautas de intervención y orientaciones pedagógicas en los elementos de “comunicación virtual” que hemos señalado en el ámbito anterior de este apartado.

b) Implantar el sistema de orientación del aprendizaje que debe poner en marcha todo docente que desempeñe su labor educativa bajo la modalidad e-learning.

c) Definir el procedimiento y recomendaciones pedagógicas en cuanto a la tutorización de la acción formativa e-learning.

d) Entrenamiento en el uso docente de la plataforma de teleformación.

e) Coordinación docente, en la que supervise y controle la participación y cumplimiento de responsabilidades de cada tutor.

f) Asegurar el cumplimiento de la planificación académica previamente consensuada con tutores y dinamizadores.

**Ámbito de la  
evaluación de  
acciones  
virtuales**

- a) Definir e implantar el sistema de evaluación que contribuya a garantizar la calidad en el desarrollo de las acciones formativas e-learning.
- b) Orientar sobre la forma en que los tutores pueden/deben llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes del alumnado dentro de la plataforma de teleformación.
- c) Definición del proceso de evaluación del aprendizaje.
- d) Concienciar sobre la importancia de llevar un seguimiento individualizado de los estudiantes, por parte del tutor.
- e) Identificar y asesorar sobre el uso de las herramientas virtuales disponibles en la plataforma cuyas finalidades están orientadas a evaluar el aprendizaje de los estudiantes.
- f) Motivar a estudiantes, tutores, dinamizadores y coordinadores en la cumplimentación de las encuestas de satisfacción de la acción formativa.
- g) Elaboración de informes de resultados tanto de satisfacción como de aprendizaje de los estudiantes.
- h) Participar en el diseño del modelo y posterior ejecución del sistema de evaluación de la transferencia e impacto de la formación.

<b>Ámbito innovación educativa</b>	<p>a) Proponer metodologías innovadoras y nuevas herramientas para el aprendizaje.</p> <p>b) Estudiar el impacto de las TIC en la formación.</p> <p>c) Entrenar y formar a los agentes implicados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el óptimo uso de las nuevas tecnologías en los entornos educativos.</p> <p>d) Fomentar un espíritu creativo e innovador en el ámbito de la educación y la formación.</p> <p>e) Analizar e incorporar herramientas innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje virtual; herramientas como las que nos ofrece la Web 2.0.</p> <p>f) Ofrecer un reciclaje y actualización competencial dirigido a tutores y dinamizadores en el que la innovación educativa sea un valor estratégico en los sistemas de formación.</p>
--	--

---

Tabla 1.33. Ámbitos de asesoramiento pedagógico TIC. Elaboración propia (Fuente: García y Aguilar, 2011).

## 1.7.2. Pedagogía 2.0.

### 1.7.2.1. La Web 2.0: filosofía, principios y potencialidades educativas.

El origen de la denominación web 2.0, propuesto por el fundador de la editorial Media Tim O'Really, se encuentra en una jornada de brainstorming realizada en Estados Unidos en 2.004 mientras se analizaba el desarrollo de Internet en el marco de los efectos producidos por la explosión de la burbuja digital. Según De La Torre (2006), la web 2.0, a diferencia de la web 1.0, se caracteriza por ofrecer una gran cantidad de recursos para ser compartidos mediante un formato que favorece la interacción (tabla 1.34).

	Web 1.0	Web 2.0
<b>Unidad de contenido</b>	Página	Mensaje-Post
<b>Estado</b>	Estático	Dinámico
<b>Visualización</b>	Navegador	Navegador-Lector RSS
<b>Diseño</b>	Cliente-Servidor	Servidor Web
<b>Editor</b>	Web máster	Todos
<b>Protagonistas</b>	Informático	Aficionados

Tabla 1.34. Diferencias entre la web 1.0 y la web 2.0 (Fuente: De La Torre, 2006).

El término hace referencia a una segunda generación en el desarrollo de las tecnologías de Internet que se basa fundamentalmente en la creación de comunidades de usuarios y un tipo de servicios como

son las redes sociales que propician la interacción y promueve la comunicación y el intercambio de información.

Internet ha revolucionado no sólo nuestra forma de vida, sino que nos ha proporcionado nuevas formas para comunicarnos y relacionarnos, afectando a todas las áreas de nuestra sociedad, tales como la cultura, la política, la economía, los negocios, la educación, el ocio, etc. La red de redes ha creado un nuevo entorno en el que las relaciones personales cobran protagonismo, gracias a multitud de nuevas herramientas que nos brindan la posibilidad de interactuar, compartir, expresar y comunicar bajo un denominador común: la participación social.

Estos principios son los que definen la llamada Web 2.0: un conjunto de aplicaciones, servicios y herramientas que se modifican gracias a la participación social de los usuarios en Internet; un modelo donde la importancia está en los conocimientos generados a través del intercambio colaborativo de los usuarios y las usuarias.

Las principales características que definen la Web 2.0 son:

- a) El usuario como generador de contenidos, pasando de ser un *consumidor* web a convertirse en un *prosumidor*<sup>9</sup>: participa activamente, genera y produce contenido, comparte su conocimiento y experiencias.
- b) La web como una plataforma. La web como un espacio donde se alojan servicios e información a disposición de los usuarios para que puedan usarla, compartirla, crearla...

---

<sup>9</sup> "La palabra *prosumidor*, o también conocida como prosumer, es un acrónimo formado por la fusión original de las palabras en inglés producer (productor) y consumer (consumidor). Igualmente, se le asocia a la fusión de las palabras en inglés professional (profesional) y consumer (consumidor)." <http://es.wikipedia.org>



- c) El valor de las personas: inteligencia colectiva. Prevalencia de las relaciones e intercambio de información y conocimiento entre las personas, generando una *inteligencia colectiva*. Asistimos a la teoría del aprendizaje denominado por George Siemens como *conectivismo*.
- d) El aprendizaje en red. Herramientas y servicios basados en la filosofía de la web 2.0 con intencionalidad educativa, es decir, para ser implementados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, permitiendo mayor interacción, participación, simplicidad y facilidad de uso, etc.
- e) Arquitectura orientada hacia y para la participación.
- f) Funcionamiento en red. Todo ocurre y sucede en la red.

Las potencialidades de la web 2.0 para estimular el proceso de enseñanza y aprendizaje son enormes. Este marco proporciona los medios necesarios para estimular la interacción y la cooperación en el aprendizaje, favoreciendo la construcción de los conocimientos por parte del alumnado, además de propiciar el aprendizaje significativo y por descubrimiento (Cabezas González y Casillas Martín, 2009).

García y Aguilar (2011) nos presentan las siguientes potencialidades educativas de la Web 2.0:

- a) “Aprender a aprender. Abogaríamos por un modelo pedagógico donde el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje. Pondríamos en valor el principio de “aprender a aprender” (proceso de enseñanza-aprendizaje

donde el alumnado es el protagonista, con el apoyo y guía del tutor/a).

- b) Aprendizaje colaborativo. Con las herramientas 2.0 se fomentaría la participación activa de todos los agentes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tendríamos la posibilidad de crear una verdadera comunidad de aprendizaje, en la que se contemplen tareas en grupos para el aprendizaje de conceptos y resolución de problemas; herramientas que permitan la participación en grupo, la toma de decisiones compartidas y consensuadas; interacción entre todos los agentes involucrados; en definitiva, contar con herramientas virtuales que permitan poner en marcha un proceso de aprendizaje basado en un modelo constructivista, más concretamente, en el constructivismo social.
- c) Aprendizaje colectivo. La web 2.0 nos brinda la oportunidad de poder compartir herramientas y recursos, que con una intencionalidad didáctica, sirvan para generar un aprendizaje entre todos, donde la participación es imprescindible para optimizar el proceso. Compartir un documento en línea, disponer de un blog del aula, construir entre todos un wiki, compartir imágenes, vídeos, etc., son algunos ejemplos que nos brindan estas herramientas.
- d) Crear una Red. El auge de las redes sociales es un hecho que ya forma parte de nuestras vidas. Esta nueva forma de relacionarnos y comunicarnos en internet se ha trasladado a otros contextos, como es en la educación, donde tenemos la oportunidad de crear redes específicas para grupos de

alumnos, que con la filosofía de la web 2.0, suponen los espacios donde estudiantes y tutores comparten multitud de recursos, información, conocimiento; a modo de complemento con otros sistemas (plataforma, sesiones presenciales, etc.).”

Y como dificultades o limitaciones estos autores plantean:

- a) “Necesitamos romper nuestros esquemas, para darnos cuenta que estamos ante una nueva forma de aprendizaje, donde las reglas del juego son diferentes y donde las relaciones entre estudiantes y tutores varían significativamente. Por tanto, la primera dificultad se orienta a vencer este bloqueo que puede suponer enfrentarnos a algo diferente.
- b) Otra dificultad puede ser el hecho de que los tutores/as no cuenten con formación específica tanto de esta nueva filosofía, como de las propias herramientas se que quieran incorporar (blog, wiki...); de ahí la necesidad de que primero evaluemos el nivel competencial de nuestros tutores/as para enfrentarse a la filosofía 2.0 y nos planteemos un plan de formación de formadores 2.0.
- c) Dado que en la web 2.0 se aboga por un aprendizaje informal, horizontal... es imprescindible analizar pedagógicamente cómo se integran estas herramientas 2.0 en el proceso/curso/acción. Es decir, la finalidad y objetivos de estas herramientas deben estar en concordancia con la estrategia del propio curso; respondiendo a ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿con qué finalidad?, ¿cómo y qué evaluamos?...”

En esta misma línea, para Marquès Graells (2007) las potencialidades didácticas más representativas de la web 2.0 son las siguientes:

- a) Crea un contexto de interacción social horizontal con una amplia variedad de recursos y rico en fuentes de información accesibles directamente al alumnado, lo que permite superar las estructuras tradicionales basadas en un modelo jerárquico y unidireccional de la educación. La implantación de esta nueva metodología supone la una modificación de los roles de profesores y de estudiantes, que ahora estarán más enfocados a una actividad autónoma y cooperativa, a una actitud más crítica y reflexiva, a la expresión de la propia creatividad personal, a la investigación y la colaboración de contenidos, así como a la creación de aprendizaje y conocimiento.
- b) Favorece la consulta de fuentes de información y estimula la creación de canales de comunicación que promocionan el aprendizaje autónomo y permiten el aprendizaje cooperativo mediante el trabajo en equipo, lo que resulta una fuente de motivación para el alumnado.
- c) Propicia la creación de contextos virtuales en el que almacenar, clasificar y publicar contenidos en distintos formatos que sean accesibles para todos los participantes.
- d) Estimula la puesta en marcha de una amplia variedad de acciones educativas, nuevas formas de evaluar al alumnado, así como la creación de redes de colaboración.

- e) Fomenta la capacitación en competencias digitales que son útiles para el aprendizaje autónomo, como la búsqueda y selección de contenidos, la conversión de dichos contenidos en conocimiento y la divulgación del mismo en los diversos formatos digitales.

#### 1.7.2.2. Herramientas 2.0 para el aprendizaje.

Los recursos y herramientas de la web 2.0 y de los entornos virtuales de aprendizaje son muchos y variados, lo que estimula la motivación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorece la interacción y el trabajo en equipo. El pedagogo/a debe estar familiarizado con estos recursos, ya que van a ser las herramientas de trabajo con las que va a construir los entornos de enseñanza y aprendizaje en cooperación con el resto de personas que participan de este proceso. Diversos estudios indican que los recursos de la web 2.0 repercuten positivamente en el sistema de enseñanza-aprendizaje y fomentan una mayor interacción (Aysegul, Dunlop y Hoeppner, 2008; Kuteeva, 2011). A continuación vamos a hacer una exposición de las principales herramientas didácticas de la web 2.0.

Para De La Torre (2006), la herramienta más representativa de la web 2.0 es el *blog*, *weblog* o *bitácora*, que dentro del contexto educativo recibe también la denominación de *edublog*. Esta herramienta supone una manera sencilla y gratuita de expresar de forma individual o colectiva las propias ideas y el producto del aprendizaje. Además facilita la interacción, ya que los contenidos son públicos y permiten el debate y los comentarios sobre el material expuesto. En el ámbito de la educación se pueden encontrar diversas aplicaciones relacionadas, como son:

- a) Blogs de asignaturas, en los que el docente publica mensajes sobre la asignatura, propone comentarios de texto, actividades, horarios, etc.
- b) Weblogs de los estudiantes, en los que se pide el cumplimiento de unos criterios de calidad relacionados no sólo con los contenidos didácticos sino también con las normativas de referencias de textos, derechos de autor, normas de estilo, etc.
- c) Weblogs de grupos de estudiantes, en las que los equipos publican el resultado de su trabajo cooperativo.

Según Custodio (2008), los docentes deben tener competencias en el manejo de las siguientes herramientas 2.0 si quieren establecer una dinámica más eficiente en el proceso de enseñanza-aprendizaje: *blogs* y *wikis*, marcadores sociales, agregadores y *RSS*, *podcast* y *videocast* y los *multimedia sharing*.

Flores, Verdú, Giménez, Juárez, Mur y Menduiña (2011) realizan un análisis de las herramientas web 2.0 y de las buenas prácticas docentes de desarrollo de métodos de aprendizaje cooperativo utilizando este tipo de recursos (tabla 1.35):

Herramienta	Definición	Usos	Ejemplos
<b>Blogs</b>	Herramienta que permite publicar cronológicamente textos, fotos, vídeos desde un	Crear un espacio colectivo gestionado por el profesor con participación de los alumnos	WordPress  Blogger

## 1.7. PEDAGOGÍA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN (TIC)

	PC o dispositivos móviles.	Organizar el aula en grupos de trabajo que gestionen su propio blog.	
<b>Wikis</b>	Sistema web colaborativo, donde el conjunto de páginas web que lo forman pueden editar online por los usuarios que lo visitan.	<p>Mejorar las competencias de escritura.</p> <p>Fomentar el trabajo en equipo mediante la construcción colectiva de una web.</p> <p>Aprender los conceptos de la asignatura y ampliar la información.</p>	<p>Wikispaces</p> <p>PBworks</p>
<b>Redes sociales</b>	Sitio web cuyo objetivo es potenciar la interacción entre personas que comparten cualquier tipo de relación (amistad, parentesco, laboral, académico, etc.)	<p>Describir y comentar experiencias</p> <p>Intercambiar información.</p> <p>Realizar quejas o demandas</p>	<p>Facebook</p> <p>Twitter</p> <p>Tuenti</p> <p>LinkedIn</p>
<b>Marcadores sociales</b>	Herramientas que permiten	Mejorar la colaboración entre estudiantes y	Diigo

	organizar y compartir enlaces a páginas web	profesores.  Facilitar y compartir información en la propia organización.  Crear una colección de enlaces interesantes.  Resaltar partes de webs que sean relevantes.	Delicious
<b>Gestores de archivos</b>	Espacios de almacenamiento masivo de documentos que permite guardar archivos, fotos, vídeos y cualquier otro formato	Crear una biblioteca, una videoteca, etc.  Compartir documentos entre profesor y estudiante en el proceso de tutoría.	Dropbox  SpiderOak

Tabla 1.35. Herramientas web 2.0 y usos didácticos (Adaptado de Flores et al., 2010).

### 1.7.2.3. Docentes 2.0.

La revolución que ha traído consigo la Web 2.0, en la sociedad en general como en la educación en particular, ha generado un cambio no sólo a nivel tecnológico, sino sobre todo, un cambio a nivel actitud, que García y Aguilar (2011) denominan *actitud 2.0*; es decir, “estamos ante un modelo en enseñanza y aprendizaje horizontal donde el valor real del aprendizaje están en torno a los contenidos generados por los estudiantes, la interacción y participación, el trabajo colaborativo y la creación de comunidades de prácticas y/o redes socioeducativas.



Recordemos que bajo esta filosofía subyace la necesidad de una inteligencia colectiva, lo que implica un aprendizaje colectivo.

Los docentes tienen disponible una multitud de herramientas 2.0 a su disposición para ser implementadas dentro de sus aulas. Pero, hemos de advertir que estamos ante un nuevo escenario de aprendizaje y su potencial, así como fortalezas y debilidades, no sólo radica en el hecho de incorporar dichos instrumentos por sí mismos, sino que ser un docente con actitud 2.0 quiere decir que comprende la utilidad e integración de las herramientas de la Web 2.0 en el proceso de enseñanza y aprendizaje; fomentando el trabajo colaborativo, compartiendo el conocimiento y aprovechando los beneficios del trabajo en red.”

Este nuevo escenario de aprendizaje 2.0 plantea el desarrollo de nuevas competencias para docentes 2.0 que recogemos en la siguiente tabla siguiendo a García y Aguilar (2011):

---

Capacidad para enfrentarnos a un cambio metodológico.

---

Conocer las posibilidades, características y riesgos educativos a la hora de incorporar las TIC en un contexto educativo, de forma general, y las herramientas de la Web 2.0 en particular.

---

Conocer las habilidades y actitudes que el alumnado puede/debe desarrollar haciendo uso de las herramientas 2.0.

---

Integrar las herramientas 2.0 en la práctica educativa:

- Saber analizar, desarrollar e implementar estas herramientas dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, incluyéndolas dentro
-

de una estrategia didáctica y con una intencionalidad educativa.

- Desarrollar actividades y ejercicios (e-actividades) que fomenten la participación e interacción entre los estudiantes utilizando las herramientas 2.0 como vehículo para el aprendizaje.
- Fomentar el trabajo colaborativo y en red; recopilando y compartiendo información, así como, creando y compartiendo contenidos y conocimientos.
- Desarrollar estrategias de motivación, propiciando un aprendizaje activo, una evaluación continua y un feed-back permanente.
- Poner en práctica un sistema de orientación del aprendizaje que contribuya a facilitar el seguimiento del estudiante.
- Establecer indicadores de evaluación que permitan valorar el nivel de aprendizaje 2.0 de los estudiantes.
- Desarrollar habilidades interpersonales y de manejo de grupos, teniendo en cuenta las características pedagógicas de las herramientas 2.0 que utilicemos.
- Atender a los principios del conectivismo, como teoría del aprendizaje de la era digital, ya que hablamos de procesos donde nos comunicamos y aprendemos a través de las TIC.

---

Creatividad y la innovación como habilidades necesarias que todo docente debería desarrollar en este nuevo entorno.

---

Tabla 1.36. Competencias docentes 2.0. (Fuente: García y Aguilar, 2011).

---

Y, siguiendo esta misma línea, nos gustaría finalizar presentando las recomendaciones didácticas que estos autores nos proponen para que los docentes adquieran el adjetivo de 2.0:

- a) “Conocer la filosofía de la educación 2.0. [...] un primer paso es acercarnos a aprender este nuevo escenario de aprendizaje. Nos referimos tanto a los principios pedagógicos que entran en juego con esta nueva filosofía, como al conocimiento de las múltiples herramientas 2.0 que encontramos disponibles en la Red, donde además podremos encontrar mucha información sobre ellas y su funcionalidad. [...]”
- b) Convertirnos en usuario/a 2.0. [...] convertimos en “usuario/a 2.0”; es decir, utilizar la Web 2.0 como herramienta para tu propio aprendizaje y desarrollo personal/profesional.
- c) Conocer buenas prácticas 2.0 aplicadas a educación. Como tercer paso proponemos explorar casos de buenas prácticas en la aplicación educativa de las herramientas 2.0. A pesar de que muchas de estas herramientas no surgen con una finalidad educativa per se, estamos viendo cómo sus potencialidades didácticas hacen que docentes y tutores las incorporen a su práctica. [...]
- d) Análisis, diseño e implementación de herramientas 2.0 en “mi práctica” docente. [...]. Esta integración comienza por definir qué lugar van a ocupar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. [...] dependiendo del escenario o de la finalidad educativa:
  - Dependiendo del escenario de aprendizaje:

- Escenario presencial: Las herramientas 2.0 se comportan como un complemento o apoyo a las sesiones presenciales.
  - Escenario virtual: Las herramientas 2.0 se integran como un recurso más dentro del entorno virtual de aprendizaje (plataforma de teleformación, por ejemplo).
- Dependiendo de la finalidad educativa:
- Herramienta de apoyo: La/s herramienta/s 2.0 unida/s a la batería de recursos que se incluyen en una acción formativa; identificándose claramente cuál es su intencionalidad didáctica, para qué sirve, cómo deben usarlas los estudiantes, etc.
  - Medio de aprendizaje: El proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla utilizando únicamente la/s herramienta/s 2.0 en cuestión. Es decir, la acción formativa se desarrolla única y exclusivamente a través del uso de estas herramientas: aprendizaje 2.0.”

El profesor como herramienta de cambio, debe estar en constante actualización y debe conseguir que el alumnado se implique en esta nueva forma de trabajo. Por suerte para el profesorado, para la inmensa mayoría del alumnado las nuevas tecnologías son muy atractivas, por lo cual además de ser una nueva forma de transmisión y elaboración de contenidos, debe llegar a ser una herramienta para motivar e incentivar el desarrollo del alumnado.



## II. PROCESO DE INVESTIGACIÓN



## II. PROCESO DE INVESTIGACIÓN

### 2.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

#### 2.1.1. Justificación metodológica.

El término investigación que generalmente significa indagar o buscar, cuando se aplica a las ciencias sociales, toma la connotación específica de crear conocimientos sobre la realidad, los cambios que experimenta el sistema en su totalidad o en esos componentes. En el caso que nos ocupa, para alcanzar uno de los objetivos propuestos y crear conocimiento en base a dicha realidad, a saber, realizar un análisis exhaustivo del perfil profesional del pedagogo/a a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de la trayectoria de un número significativo de profesionales, resulta necesario abordar una serie de aspectos relacionados con las técnicas e instrumentos empleados en el presente estudio. Así, los términos cuantitativo y cualitativo se emplean con frecuencia para hacer referencia a modalidades diferentes de estudio o aproximación a la investigación. Normalmente, cuando se utilizan estos conceptos, se hace en dos niveles de discurso: en un primer nivel, se refieren a la distinción sobre la naturaleza del conocimiento: cómo entiende el investigador el mundo y el objetivo de la investigación. En el segundo nivel, hacen alusión a los métodos propios de investigación, a cómo se recogen y analizan los datos y al tipo de conclusiones o generalizaciones que se desprenden de ellos. De este modo, tal como anteriormente se ha comentado, en la presente tesis doctoral se han empleado ambos enfoques, acerca de los cuales pasamos a ofrecer una breve descripción.

Las modalidades de investigación cuantitativa (experimental y no experimental) inicialmente se destacaban por la objetividad y

cuantificación de los fenómenos. Como resultado, los diseños de investigación incrementaban la objetividad con el uso de números, estadísticas, estructura y control experimental. Así, hablamos de una serie de técnicas que se basan en el uso de técnicas estadísticas para conocer ciertos aspectos de interés sobre la población de estudio.

Como instrumento, el cuestionario es uno de los más ampliamente utilizados para obtener información concreta, siendo esencial llevar a cabo una correcta definición de los objetivos que se pretenden alcanzar con la información obtenida. El cuestionario nos permite realizar un sondeo obteniendo una perspectiva general de la profesión, nos ofrece una visión actual del contexto laboral y de los sectores donde el pedagogo/a ejerce su actividad, además de ayudarnos a seleccionar los perfiles profesionales que más se ajusten a los objetivos de nuestra investigación.

A pesar de la tendencia habitual a definir la metodología y técnicas cualitativas en base a una contraposición directa a las técnicas cuantitativas, quizá la posición adoptada en los últimos tiempos se base más bien en, no tanto en no usar lo cuantitativo como en el hecho de realizar un análisis cualitativo de los datos obtenidos en cualquier tipo de investigación. En este sentido, podemos destacar como ejemplo la definición aportada por Strauss y Corbin (1990) en Tójar (2006) sobre la investigación cualitativa refiriéndose a ésta como “cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos u otro tipo de cuantificación. Puede referirse a investigaciones acerca de la vida de las personas, historias, comportamientos, y también al funcionamiento organizativo, movimientos sociales o relaciones e interacciones. Algunos de los datos pueden ser cuantificados, pero el análisis en sí mismo es cualitativo”.



Del mismo modo, otro tipo de definiciones apuestan por describir cuestiones relacionadas con la propia metodología relativa al diseño o incluso a las técnicas de obtención de información o de análisis. En este sentido, se puede rescatar la definición aportada por LeCompte (1995), quien habla de “una categoría de diseños de investigación que extraen las descripciones a partir de la observación que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones de audio y video, registros escritos de todo tipo, fotografías o películas y artefactos”. Así, quizá una de las mejores y más completas formas de conceptualización de este tipo de metodología sea aquella que reúne todas las características anteriormente comentadas. Así, el estudio realizado a través de técnicas cualitativas proporciona una descripción narrativa detallada, un análisis y una interpretación de los fenómenos.

A nivel metodológico, no hemos de olvidar que la investigación cualitativa es eminentemente inductiva ya que, como en el caso del presente estudio, atiende a aspectos concretos y particulares, exigiendo, tal como ya defendían Miles y Huberman (1984) un intenso y prolongado contacto con el campo objeto de estudio. Así, se obtienen progresivamente los datos a partir de los cuales se va construyendo la propia investigación, tanto de la mano del propio investigador como instrumento en sí como a través de una amplia variedad de estrategias humanísticas e interpretativas que sustituyen, de algún modo, a instrumentos estandarizados.

Tal como se adelantó en el primer capítulo, como eje central de la recogida de información utilizaremos las denominadas técnicas biográfico-narrativas, seleccionando para nuestro estudio aquellas trayectorias profesionales/historias de vida que nos permitan comprender un grupo humano a través de relatos narrativos de forma exclusiva. Nos

referimos a un análisis cualitativo en el que se persigue mantener el formato original de los datos y la textualidad de los mismos. Podría decirse que, como técnicas dialécticas complejas, aunque con un fin muy concreto, elevan las entrevistas a su máxima expresión, pudiendo verse nutridas por datos secundarios que enriquecen y ahondan en el tema de estudio.

Por otra parte, podemos definir las historias de vida como reconstrucciones narradas de la vida de alguna persona realizada por investigadores o biógrafos que suelen apoyarse, además del propio recuerdo, en informaciones obtenidas a través de otras técnicas tales como documentos o entrevistas a otras personas. Finalmente, como instrumento que nos permite una adecuada triangulación, para dotar de autenticidad a las informaciones en la investigación interpretativa combinando diferentes metodologías en el estudio de un mismo fenómeno, se han empleado las entrevistas en profundidad.

### **2.1.2. Objetivos e hipótesis.**

En el primer capítulo ya se definieron los objetivos (general y específicos) y la hipótesis a contrastar, que retomamos a continuación:

Objetivo general:

- OG 1: Analizar la empleabilidad del pedagogo/a a través de la interpretación de trayectorias profesionales individuales, los puestos de trabajo desempeñados, las funciones y tareas realizadas, así como las percepciones sobre su propia trayectoria profesional.

Objetivos específicos:

- OE 1: Realizar una revisión exhaustiva del estado del arte acerca del potencial de empleabilidad de la pedagogía como disciplina.
- OE 2: Estudiar el perfil del pedagogo/a y sus competencias, a través del análisis cuantitativo y cualitativo de la trayectoria de un número significativo de profesionales.
- OE 3: Identificar los ámbitos de intervención y nichos de trabajo existentes en los que el pedagogo/a ejerce profesionalmente.
- OE 4: Construir categorías (\_ad hoc\_), organizadores y sus relaciones, para comprender las trayectorias de profesionales de la pedagogía.
- OE 5: Elaborar diagramas comprensivos (marcos teóricos) a partir de organizadores, que permitan el análisis de las relaciones entre las categorías y que ayuden a comprender las trayectorias de profesionales de la pedagogía.

En relación a la formulación del problema de investigación, la hipótesis de trabajo y eje vertebrador de esta investigación sería por tanto, que el análisis e interpretación de trayectorias individuales de profesionales, permite conocer los sectores en los que la Pedagogía está emergiendo, así como su potencial de empleabilidad.

### **2.1.3. Cuestionario: Trayectorias profesionales del pedagogo/a.**

El cuestionario se ha configurado como una de las técnicas más utilizadas para obtener información de los sujetos objeto de estudio de una investigación, siendo el primer paso para su empleo atender a la justificación del mismo y a los criterios tanto de validez como de fiabilidad establecidos, en el caso del uso de cuestionarios ya desarrollados y en el de adaptaciones o creación de nuevos instrumentos vinculados al estudio.

Toda investigación implica la necesidad de recoger información sobre las variables del estudio. Es a partir de una gran variedad de técnicas desde donde el investigador valora y posteriormente elige el medio a través del cual alcanza la información y los datos necesarios sobre los sujetos participantes.

Para la realización de esta tesis doctoral, se aporta el cuestionario de elaboración propia “Trayectorias profesionales del pedagogo/a” con el objetivo de obtener información sobre cuatro áreas relacionadas con datos personales y académicos del entrevistado, datos profesionales, competencias profesionales y formación complementaria especializada. Así, los enunciados son suficientemente específicos para indicar que cada ítem cumple los objetivos que persigue, señalando el investigador mediante esta definición de objetivos la información que necesita. De este modo, y siguiendo las líneas de orientación planteadas por Babbie (1998) para la redacción de cuestiones o enunciados efectivos, los ítems planteados han sido elaborados de forma clara y sencilla, siendo las preguntas realizadas pertinentes al tema de estudio. Igualmente, se ha evitado emplear ítems negativos y términos sesgados.

En el caso que nos ocupa, las preguntas formuladas en el cuestionario son en su mayoría cerradas, es decir, no existe habitualmente la opción de que el sujeto que responde a la misma pueda hacerlo de forma abierta, con sus propias palabras. Por el contrario, ha de responder dentro de unos márgenes ya establecidos marcándose una serie de opciones de respuesta limitadas. Dentro de este tipo de preguntas encontramos tanto opciones de respuesta dicotómicas, es decir de dos alternativas, como múltiples, de más de dos donde cada ítem puede requerir la elección de una o de varias alternativas. Del mismo modo, en la última parte del cuestionario referente a las competencias profesionales específicas de formación disciplinar y profesional en la titulación de Pedagogía, se desarrollan una serie de ítems de escalas valorativas tipo Likert donde el entrevistado debe indicar el grado con el que las ha desarrollado, a lo largo de su trayectoria profesional como pedagogo/a, a través de una escala del 1 (desarrollada en absoluto: valor mínimo) al 5 (desarrollada totalmente: valor máximo). En este tipo de escalas, el tronco incluye un valor o dirección y el entrevistado indica acuerdo o desacuerdo con el enunciado. De este modo, proporcionan una gran flexibilidad debido a que los elementos que describen la escala pueden variar para fijarse en la naturaleza de la cuestión.

En el contexto del diseño de la investigación, el término validez se encuentra relacionado con el grado en que las explicaciones aportadas sobre determinados sucesos coincide con la realidad, es decir, hace referencia a la verdad o falsedad de las proposiciones generadas por la propia investigación siendo el grado en que las conclusiones realizadas sobre las puntuaciones resultan apropiadas, significativas y útiles. En este sentido, en cuanto al diseño de investigaciones cuantitativas, como

es el caso del cuestionario que nos ocupa, se reconocen dos formas de validez diferenciadas. En primer lugar, la validez interna expresa el grado en que las variables externas se han controlado mientras que, en segundo lugar la validez externa hace referencia a la generalizabilidad de los resultados, es decir, el grado en que los resultados pueden ser generalizados a otros ambientes o personas. Asegurar por lo tanto la operacionalización de las preguntas de la investigación, de forma que las variables que se estudian sean relevantes y abarquen todas las dimensiones que incorporan la investigación ha sido uno de los puntos clave del presente estudio.

De igual modo, en cuanto a los parámetros de fiabilidad se tiene en cuenta el grado en el que las puntuaciones son similares en las diferentes formas de la misma prueba o en distintos momentos de la recogida de datos. Así, el objetivo se configura como minimizar la influencia de las puntuaciones en la situación concreta o de otras variables no relacionadas con el propósito de la medida. Otra manera de conceptualizar la fiabilidad es determinar el grado en que las medidas están libres de error.

El proceso de validación de la prueba ha comprendido un análisis de la validez de contenido a través de la técnica de validación por jueces de la mano de la revisión de profesores del Departamento de Métodos de Investigación e Innovación Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Así, el juicio de expertos para contrastar la validez de los ítems consiste en preguntar a personas expertas en el dominio que midan los ítems, sobre su grado de adecuación a un criterio determinado. De este modo, los resultados obtenidos arrojan que todos los ítems empleados a lo largo del

cuestionario son válidos, pertinentes y claros, mejorados, igualmente gracias a las correcciones realizadas sobre la primera versión realizada.

En cuanto al diseño del cuestionario “Trayectorias profesionales del pedagogo/a”, la elección de los individuos o sujetos que participan en el estudio y a partir de los cuales se recogen los datos fue uno de los primeros pasos a aclarar por parte de este investigador. Así, el tamaño de la muestra seleccionada para la presente tesis doctoral ha estado conformada por un total de 142 titulados en Pedagogía que accedieron al cuestionario a través de la difusión y captación de participantes realizada por diferentes vías utilizando para ello un servicio de formulario web. Hablaríamos, por lo tanto, de un tipo de muestreo incidental, con el objetivo de que la muestra represente a la población de acuerdo a esas características.

La realización del contacto con dichos pedagogos/as ha tenido lugar a través de diferentes medios sociales a través de los cuales se ha llevado a cabo la primera toma de contacto y la invitación a participar en el presente estudio, prestándose especial atención al hecho de que los entrevistados sean competentes para responder al cuestionario para que, de este modo, pudieran proporcionar información fiable. Así, a modo de presentación y forma de conexión para la realización del cuestionario se ha enviado un correo electrónico breve donde se incluye un enlace directo al instrumento en sí, estableciéndose la credibilidad del investigador y del estudio, incluyendo los nombres e identificaciones de los investigadores, la finalidad y la intención del estudio a grandes rasgos. De este modo, una vez realizado el acceso al cuestionario, se presentan unas breves instrucciones para los participantes, no dando

lugar a ambigüedades o contradicciones en la forma de respuesta esperada.

#### 2.1.3.1. Fiabilidad y análisis factorial.

La consistencia interna del cuestionario de “Trayectorias Profesionales del pedagogo/a” se ha medido con el coeficiente alfa de Cronbach. Las puntuaciones han arrojado una alta fiabilidad, obteniendo un valor de 0,946.

Además, se ha aplicado una técnica de agrupación de variables mediante la realización de un análisis factorial exploratorio. Para ello, se ha utilizado el procedimiento de componentes principales para la extracción. El estadístico Keiser-Meyer-Olkin ( $KMO = 0,876$ ) indica que el método de análisis factorial utilizado se ajusta adecuadamente a los datos, lo que también se ve confirmado por el rechazo de la hipótesis nula de la prueba de esfericidad de Bartlett ( $\chi^2_{465} = 2849,13$ ;  $p = 0,000$ ), que afirma que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, en cuyo caso no existirían correlaciones significativas entre las variables, y el modelo factorial no sería pertinente.

En la tabla 2.1 se encuentran las comunales asignadas a todos los ítems al comienzo del proceso (inicial) y las comunales reproducidas por la solución factorial (extracción). La comunalidad de una variable es la proporción de su varianza que puede ser explicada por el modelo factorial obtenido. Estudiando las comunales de la extracción podemos valorar cuáles de las variables son peor explicadas por el modelo. En este caso la variable *sistemas educativos* es la peor explicada, ya que el modelo sólo es capaz de reproducir el 44,2% de su variabilidad original, mientras que la variable *evaluar recursos didácticos*



es la mejor explicada, dado que el modelo reproduce el 74,9% de su variabilidad original.

	Inicial	Extracción
Sistemas educativos	1	0,442
Procesos históricos	1	0,600
Bases teóricas	1	0,663
Metodología evaluación	1	0,631
Fundamentos teóricos y metodológicos	1	0,554
Bases de desarrollo humano	1	0,597
Modelos de orientación	1	0,604
Atención a la diversidad	1	0,675
Teoría de currículum	1	0,584
Formación del profesorado	1	0,736
Investigación educativa	1	0,678
Fuentes de trabajo pedagógico	1	0,572
Legislación educativa	1	0,541
Diseño de medios didácticos	1	0,645
Programas de intervención	1	0,581
Programas de orientación psicopedagógica	1	0,690
Instrumentos de diagnóstico	1	0,685
Planes de formación	1	0,598
Procesos de evaluación	1	0,695
Evaluar programas y centros	1	0,702
Modelos de gestión de calidad	1	0,655
Procesos de orientación	1	0,601
Procesos de investigación	1	0,706
Diseñar recursos didácticos	1	0,675

Evaluar recursos didácticos	1	0,749
Realizar materiales-guía	1	0,745
Coordinar programas de educación	1	0,662
Elaboración programas socio-educativos	1	0,564
Medios didácticos	1	0,668
Dirigir centros de medios didácticos	1	0,703
Gestión de Recursos Humanos	1	0,494

Tabla 2.1. Comunalidades asignadas a todos los ítems al comienzo del proceso (inicial) y comunalidades reproducidas por la solución factorial (extracción).

Para la solución factorial se ha utilizado la rotación Varimax, lo que ha dado lugar a un modelo de cinco factores que explican un porcentaje acumulado del 63,5% de la varianza total. Aunque la solución factorial inicial se ha considerado adecuado fijar el número de factores en 5 por el carácter redundante de dos de las dimensiones iniciales. En el gráfico de sedimentación se observa que inicialmente existen seis factores con autovalores superiores a 1 (figura 2.1), de los que se han seleccionado los cinco primeros, cuyos valores y porcentajes de varianza explicado por cada uno de ellos y acumulado se presentan en la tabla 2.2.

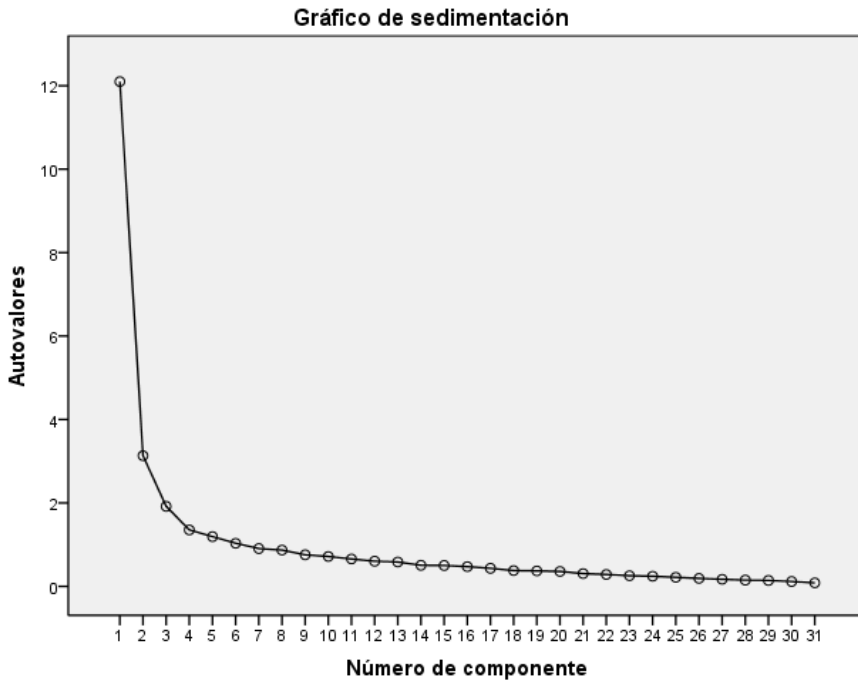


Figura 2.1. Gráfico de sedimentación.

En esta tabla se puede apreciar que la primera dimensión explica un total de 4,608 de la varianza total, lo que supone un 14,865%, mientras que la segunda dimensión explica 4,008 de la varianza total (12,931%), que acumulado a la primera dimensión supone un 27,795%. En total, las cinco dimensiones seleccionadas explican un total de 19,694 de la varianza total, lo que supone un 63,531% explicado por el modelo.

Total	% de la varianza	% acumulado
4,608	14,865	14,865
4,008	12,931	27,795
3,856	12,439	40,234
3,694	11,915	52,149
3,528	11,382	63,531

Tabla 2.2. Suma de las saturaciones al cuadrado  
de la rotación.

En la tabla 2.3 se encuentra la solución factorial propiamente dicha tras la extracción. Contiene las correlaciones entre las variables originales (o saturaciones) y cada uno de los factores. Conviene señalar que esta matriz cambia de denominación dependiendo del método de extracción elegido.

Comparando las saturaciones relativas de cada variable en cada uno de los cinco factores podemos apreciar que el primer factor está constituido por las variables *modelos de gestión de calidad, planes de formación, procesos de orientación, procesos de evaluación, gestión de RRHH, coordinación de programas de educación y evaluación de programas y centros*. Todas estas variables saturan en un único factor porque constituyen un grupo diferenciado de variables dentro de la matriz de correlaciones. Este factor parece reflejar la dimensión de *Formación en procesos y gestión*. El segundo factor recoge el grupo de las variables *atención a la diversidad, modelos de orientación, programas de orientación psicopedagógica, instrumentos de diagnóstico, bases de*

*desarrollo humano y programas de intervención*, por lo que podría representar la dimensión *Formación en orientación y desarrollo*. El tercer factor está formado por las variables *evaluación de recursos didácticos*, *evaluación de recursos didácticos*, *realización de materiales-guía*, *medios didácticos*, *fundamentos teóricos y metodológicos* y *diseño de medios didácticos*, que podría ser denominada *Formación en medios didácticos*. El cuarto factor está compuesto por las variables *teoría del currículum*, *legislación educativa*, *metodología de evaluación*, *bases teóricas*, *procesos históricos y sistemas educativos*, lo que parece reflejar una dimensión de *Formación en teoría educativa*. Por último, el factor cinco ha sido denominado *Formación en investigación y formación*, ya que las variables que saturan con mayor fuerza en esta dimensión han sido *dirección de centros y medios didácticos*, *investigación educativa*, *formación del profesorado*, *procesos de investigación*, *elaboración de programas socio-educativos* y *fuentes de trabajo pedagógico*.

	1	2	3	4	5
Modelos de gestión de calidad	<b>0,708</b>	0,011	0,214	0,121	0,306
Planes de formación	<b>0,679</b>	0,083	0,274	0,110	0,206
Procesos de orientación	<b>0,619</b>	0,446	0,129	-0,019	0,043
Procesos de evaluación	<b>0,619</b>	0,111	0,435	0,263	0,201
Gestión de Recursos Humanos	<b>0,559</b>	0,068	0,279	-0,014	0,314
Coordinar programas de educación	<b>0,553</b>	-0,178	0,504	0,161	0,213

# EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

Evaluar programas y centros	<b>0,519</b>	0,346	0,470	0,076	0,294
Atención a la diversidad	-0,113	<b>0,751</b>	0,090	0,244	0,178
Modelos de orientación	0,043	<b>0,680</b>	0,068	0,314	0,192
Programas de orientación psicopedagógica	0,397	<b>0,666</b>	0,245	0,041	0,166
Instrumentos de diagnóstico	0,478	<b>0,656</b>	0,076	0,135	0,032
Bases de desarrollo humano	-0,066	<b>0,635</b>	0,153	0,381	0,143
Programas de intervención	0,399	<b>0,592</b>	0,235	0,125	-0,010
Diseñar recursos didácticos	0,193	0,220	<b>0,765</b>	0,008	0,057
Evaluar recursos didácticos	0,254	0,291	<b>0,725</b>	-0,048	0,269
Realizar materiales-guía	0,269	0,019	<b>0,716</b>	0,073	0,393
Medios didácticos	0,310	0,259	<b>0,557</b>	0,136	0,419
Fundamentos teóricos y metodológicos	0,207	0,263	<b>0,452</b>	0,439	0,215
Diseño de medios didácticos	0,435	0,240	<b>0,452</b>	0,434	-0,072
Teoría de currículum	-0,031	0,184	0,019	<b>0,712</b>	0,204
Legislación educativa	0,175	0,053	-0,116	<b>0,703</b>	-0,011
Metodología evaluación	0,111	0,304	0,283	<b>0,663</b>	-0,085
Bases teóricas	-0,112	0,415	0,227	<b>0,611</b>	0,229
Procesos históricos	0,281	0,135	-0,017	<b>0,594</b>	0,387

Sistemas educativos	0,412	0,106	-0,029	<b>0,418</b>	0,292
Dirigir centros de medios didácticos	0,436	-0,094	0,290	0,085	<b>0,642</b>
Investigación educativa	0,129	0,330	0,211	0,316	<b>0,639</b>
Formación del profesorado	0,021	0,106	0,241	0,517	<b>0,632</b>
Procesos de investigación	0,322	0,332	0,293	0,089	<b>0,631</b>
Elaboración programas socio-educativos	0,362	0,157	0,242	0,006	<b>0,591</b>
Fuentes de trabajo pedagógico	0,420	0,244	0,014	0,308	<b>0,491</b>

Tabla 2.3. Solución factorial propiamente dicha tras la extracción.

Por el contenido de los ítems con mayor carga factorial en cada dimensión, realizamos una recapitulación de los factores seleccionados, que han recibido las siguientes denominaciones:

Dimensión 1: Formación en Procesos y gestión.

Dimensión 2: Formación en Orientación y Desarrollo.

Dimensión 3: Formación en Medios Didácticos.

Dimensión 4: Formación en Teoría Educativa.

Dimensión 5: Formación en Investigación y Formación.

#### 2.1.4. Introducción a la metodología de investigación cualitativa para el análisis de experiencias profesionales: técnicas biográfico-narrativas.

Podría decirse que en investigación cualitativa se investiga para comprender e interpretar la realidad, los significados, las intenciones y para elaborar hipótesis de trabajo. Así, mientras en algunas

investigaciones la interpretación tiende a ser el resultado de la discusión de las conclusiones obtenidas, en la investigación cualitativa la interpretación es una constante a lo largo de todo el proceso, buscando el sentido de aquello que se estudia; en la presente tesis doctoral, el análisis de experiencias profesionales. Históricamente incluso, los investigadores cualitativos mencionaban dos finalidades principales de un estudio: describir y explorar y describir y explicar.

Por su parte, el diseño cualitativo es emergente (Guba y Lincoln, 1994; Rossman y Rallis, 1998), va desarrollándose a partir de los datos que se van obteniendo. Para obtener esos datos el propio investigador es el propio instrumento (Eisner, 1998; Lincoln y Guba, 1985; Miles y Huberman, 1984). A parte de sí mismo, no se utilizan instrumentos estandarizados (Miles y Huberman, 1984) sino que, por el contrario, se emplean una serie de estrategias interpretativas y humanísticas entre las cuales destacan los diarios, los documentos, la observación participante, la entrevista cualitativa, las técnicas biográfico-narrativas, los grupos de discusión, las técnicas participativas, entre otras, obteniéndose, a través de las mismas, descripciones exhaustivas y densas (Guba y Lincoln, 1982).

En cuanto al diseño de la investigación dentro de una metodología cualitativa, es fundamental elaborar un plan flexible sobre el modo en que se pretende abordar la investigación, a qué colectivos o individuos se encuentra dirigida y el modo en que inicialmente se piensa construir el conocimiento sobre el tema objeto de estudio (Sandoval, 1996:35). Además, en cuanto a los criterios de calidad, posiblemente los más utilizados para evaluar las investigaciones cualitativas, diferentes a la validez y fiabilidad imperantes en metodologías cuantitativas, sean los propuestos por Guba y Lincoln (Guba, 1981; Lincoln y Guba, 1985).



Dichos autores defienden en un primer momento que el criterio por excelencia de la investigación cualitativa fue el valor de verdad o veracidad, el cual se subdividía en cuatro dimensiones: credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad. Sin embargo, posteriormente se propusieron nuevos criterios organizados en torno al concepto autenticidad. Así, el procedimiento más ampliamente utilizado para dotar tanto de veracidad como de autenticidad a las informaciones y datos procedentes de la investigación interpretativa o cualitativa es la triangulación, siendo ésta, la combinación de metodologías en el estudio de un mismo fenómeno (Denzin, 1970).

Las técnicas narrativas cuentan de forma global con entidad suficiente como para ser consideradas como método o enfoque de investigación puesto que van mucho más allá de la mera obtención de información. Igualmente, en numerosas disciplinas presentan una notable historia ya que se han empleado tanto de manera autónoma como en combinación con otras técnicas en numerosas investigaciones cualitativas. Entre ellas podríamos mencionar las autobiografías o relatos de vida, y las biografías o historias de vida, siendo la diferencia esencial entre ambas categorías la persona que narra lo vivido. Así, mientras los relatos de vida y autobiografías son narraciones realizadas por el protagonista de lo vivido, las historias de vida o biografías son reconstrucciones narradas de la vida de alguna persona realizada por biógrafos o terceros. Además de las anteriores, Smith (1994) nos habla en su trabajo de números tipos de técnicas biográficas: diarios, memorias, esbozos, retratos, perfiles, representaciones gráficas, etc. Señalando en esta ocasión autores como Clandinin y Connelly (1994) otros instrumentos adicionales para la recogida de datos relacionados con la biografía tales como las crónicas, fotografías, memorias y otros

recuerdos personales, entrevistas, diarios, notas de campo, cartas o conversaciones entre otros.

Resulta interesante destacar los cuatro elementos que, en principio, conforman la técnica biográfico-narrativa (Bolívar et al., 2001):

Un narrador, que cuenta las experiencias de vida.

Un intérprete o investigador que colabora, lee los relatos y elabora un informe.

Textos, que aglutinan lo narrado, anotaciones, el informe en sí mismo, etc.

Lectores, que acceden al informe de la investigación narrativa.

Además, son cuatro los componentes, según Legrand (1993) que posee el tipo de investigación narrativa que nos ocupa. Así, relacionando dichos componentes con nuestro propio tema objeto de estudio, hablaríamos de los siguientes:

- El tema, que decide estudiar el investigador de manera narrativa, que en esta tesis doctoral no es otro que las trayectorias profesionales del pedagogo/a a través del análisis de sus experiencias profesionales. Así, además de la selección del tema en sí, resulta necesario realizar contactos con las personas correspondientes, y establecer un proceso de negociación.
- Entrevistas, una o varias que han de ser grabadas en audio y transcritas.

- Análisis sobre el material obtenido.
- Informe y publicación que complementan la narración.

Del mismo modo, son dos las modalidades en las que puede llevarse a cabo la recopilación de datos necesarios para la investigación cualitativa, siendo éstas indirecta o directa. Mientras las primeras emplean datos elaborados por otros investigadores, las segundas, directas, emplean las fuentes vivas de información que brindan mediante testimonios en primera persona información relevante y pertinente para el objeto de estudio. En el caso que nos ocupa, han sido los datos recopilados a través de la segunda de ellas, accediendo a testimonios directos de personas relacionadas con la temática a estudiar, titulados en Pedagogía que han accedido a realizar la entrevista en profundidad “Trayectorias Profesionales del pedagogo/a”.

#### 2.1.4.1. Entrevista en profundidad.

Puede que las entrevistas se hayan configurado a lo largo de los años como una de las principales estrategias de recogida de datos en investigaciones cualitativas. Así, uno de los formatos o tipos de entrevistas que podemos destacar, siendo la empleada en el presente estudio, es la entrevista en profundidad. Con esta denominación se pretende aclarar el interés por la obtención de información no superficial, que sea persistente en el objetivo de preguntar con rigurosidad y exhaustividad, ahondando, así, en los temas relevantes para el estudio. En esta técnica, el entrevistador es un instrumento más de análisis, explora, detalla y rastrea por medio de preguntas, cuál es la información más relevante para los intereses de la investigación, por medio de ellas se conoce a la gente lo suficiente para comprender qué quieren decir, y

con ello, crear una atmósfera en la cual es probable que se expresen libremente (Taylor y Bogdan, 1990).

Por ello, a pesar de existir una serie de preguntas generales y de emplear un guion o esquema previo, se pretende dotar a la entrevista de una libertad considerable para poder abarcar una amplia gama de temas. A pesar de ello, tal como se comenta, resulta útil contar con varias modalidades de entrada para introducir o presentar el tema, de forma que el entrevistado comprenda sin lugar a errores las preguntas realizadas. El guion debe estructurarse con base en la hipótesis y los objetivos de nuestra investigación, en él se incluirá una introducción donde el entrevistador dará a conocer el propósito de la entrevista, cómo estará estructurada y qué alcances se desean obtener. Podría decirse que el entrevistado es la persona encargada de dar forma al contenido de la entrevista centrándose en temas de importancia o interés, siendo el investigador quien anima a la persona a hablar con detalle sobre ello. Hablamos por lo tanto de una entrevista abierta, no excesivamente marcada por la dirección o el control del entrevistador, siendo flexible y dinámica, en la que el entrevistado incorpora aquellos detalles de su vida que le parecen oportunos.

Ya en 1979, Spradley en Tójar (2006) resumía en tres elementos las principales características definitorias de este tipo de entrevista: propósito explícito, presentación de explicaciones y formulación de cuestiones al entrevistado. Así, el propósito o fin de la entrevista debe ser claro y ha de explicitarse a la persona entrevistada ya que ésta cuenta con el derecho a conocer los motivos que guían el interés del entrevistador a interesarse por sus opiniones o experiencias. En cuanto a la presentación de explicaciones, éstas deben ser realizadas para que además se puedan dar a conocer no sólo los propósitos sino también los

fundamentos y presupuestos, si los hay, de la realización de la entrevista. A pesar de ello, encontramos opiniones diversas y contradictorias en este último punto, motivadas por miedo a generar en el entrevistado un sesgo de respuesta orientado a ofrecer una visión esperada de sí mismo o de forma concordante a las hipótesis inicialmente planteadas de estudio. Finalmente, en cuanto a la formulación de las cuestiones, hemos de destacar algunas particularidades interesantes: presencia de diálogo asimétrico de preguntas-respuestas, empleo de tácticas como repetición, expresiones de interés o persistencia en las preguntas formuladas.

Por su parte, Atkinson (1998) y posteriormente Sanmartín (2003) resumen en tres pasos el proceso de la entrevista, respetados por el presente investigador. En primer lugar, nos habla de una cuidadosa y necesaria planificación o preentrevista que ha de responder a las cuestiones quién, qué y cuándo, es decir, a las personas que se prevén entrevistar, el motivo u objetivo de la entrevista y el tiempo en el que va a ser realizada. Es en esta fase cuando se germina la entrevista en sí, decidiendo a quién entrevistas, el modo en que se va a realizar, preparando el guion con los temas esenciales que deben ser abordados por el entrevistador o negociando, también, los contactos necesarios para poder fijar las citas. En segundo lugar, el encuentro o desarrollo propiamente dicho de la entrevista en sí es el momento en el que se realizan las presentaciones personales, se informa del objeto de la entrevista y se procede a su correcta realización. Para finalizar, la transcripción e interpretación de la misma puede constituirse como la fase más tediosa del presente proceso, siendo siempre preferible que sea realizada por la persona que intervino en la sesión.

De este modo, un paso previo a realizar es la selección de las personas para la realización de las entrevistas en profundidad

comenzando con una descripción de las cualidades o del perfil deseado de las personas que poseen conocimiento sobre el tema en cuestión. En nuestro caso, la selección de sujetos participantes en la muestra se realizó en base a un criterio unitario: ser pedagogo/a con experiencia en la profesión siendo ésta experiencia compartida por todas ellas. Así, se ha procedido a examinar a cada uno de los entrevistados potenciales contactados, teniendo en cuenta las cualidades o perfiles desarrollados en el estudio, siendo tan sólo los individuos que han mostrado los criterios requeridos los que finalmente han sido entrevistados en profundidad. De este modo, la entrevista en profundidad referida se ha realizado de manera individual ya que, así, existen más oportunidades para mejorar la confianza y para hablar de temas personales relacionados con el tema de la investigación.

Como hemos mencionado anteriormente, las entrevistas en profundidad son técnicas cualitativas de investigación que se estructuran a partir de objetivos concretos, por lo cual resulta difícil determinar un número mínimo o máximo de entrevistados necesarios ya que la finalidad consiste en el estudio minucioso de la información que se obtenga de las conversaciones con los entrevistados (Patton, 1990). A pesar de ello, en el caso de la presente investigación, se ha determinado la realización de cuatro entrevistas en profundidad.

Las entrevistas en profundidad realizadas para la presente tesis doctoral tuvieron una duración aproximada de una hora, siendo cada una de ellas grabada y, posteriormente, transcritas para facilitar su análisis. Inicialmente, tal como se suele recomendar, se hace patente la petición de contestar con sinceridad, expresándose con sus propias palabras.

Tal como se refleja en las instrucciones aportadas por el investigador al comienzo de la misma, el objetivo de esta entrevista es conocer con detalle los aspectos más relevantes de la trayectoria del pedagogo/a entrevistado en cada caso, y ahondar en la identificación de sus competencias y estrategias de intervención partiendo de su trayectoria como profesional de la disciplina.

En cuanto a su estructura, hemos de destacar que la presente entrevista se divide en seis bloques claramente diferenciados que abordan los siguientes aspectos:

- Elección de estudios.
- Trayectoria profesional.
- Contexto laboral actual.
- Competencias profesionales del pedagogo/a.
- Formación complementaria.
- Otros aspectos relevantes que el entrevistado considera de interés en relación con su trayectoria.

De este modo, para profundizar en cada uno de los bloques anteriormente mencionados, se formulan al entrevistado una serie de preguntas específicas para ahondar de una forma más orientada e igualitaria en ellos, diferenciando sectores profesionales.

Posteriormente, el análisis es un proceso de reflexión donde “vamos más allá de los datos” para acceder a la esencia del fenómeno de estudio, es decir, a su entendimiento y comprensión (González y Cano,

2010), por medio del cual “el investigador expande los datos más allá de la narración descriptiva” (Coffey y Atkinson, 2005) y conforme va desarrollándose va sufriendo modificaciones de acuerdo a los resultados (Dey, 1993).



## 2.2. ANÁLISIS DE DATOS.

### 2.2.1. Análisis cuantitativo de los cuestionarios de trayectorias profesionales del pedagogo/a.

#### 2.2.1.1. Análisis descriptivo.

En la tabla 2.4 se encuentran los estadísticos descriptivos de los datos sociodemográficos. Se observa que la mayoría de los participantes son mujeres (fi = 107, 75,9%), con una edad menor de 35 años (fi = 76, 53,9%) y con titulación de Licenciado en Pedagogía (fi = 116, 82,3%). Estos sujetos han obtenido la titulación de forma mayoritaria en universidades españolas (fi = 111, 78,7%) y se encuentran asalariados (fi = 84, 59,6%). Estos profesionales, que en su mayoría tienen una experiencia de más de 7 años (fi = 56, 39,7%), prestan sus servicios en organizaciones de titularidad privada (fi = 72; 51,1%) de tamaño grande (fi = 52, 36,9%) dentro del sector de la educación y la formación (fi = 94, 66,7%).

<b>Género</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
Hombre	34	24,1
<b>Edad</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
< 35 años	76	53,9
35-45 años	51	36,2
> 45 años	14	9,9
<b>Titulación</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>

EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO  
DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

Lic Pedagogía	116	82,3
Lic Fil Letras (CCEE)	17	12,1
Grad. Pedagogía	8	5,7
<b>Universidad</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
Málaga	35	24,8
Sevilla	13	9,2
Granada	7	5
Otras españolas	56	39,7
Otras extranjeras	30	21,3
<b>Situación laboral</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
Asalariado	84	59,6
Autónomo/Empresario	17	12,1
Desempleado	40	28,4
<b>Tamaño organización</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
Microempresa	30	21,3
Pequeña	36	25,5
Mediana	23	16,3
Grande	52	36,9
<b>Sector profesional</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
Educación y formación	94	66,7
Administración pública	17	12,1

Otros	30	21,3
<b>Titularidad de la organización</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
Pública	72	51,1
Privada	69	48,9
<b>Experiencia</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
< 3 años	41	29,1
3-5 años	23	16,3
5-7 años	21	14,9
> 7 años	56	39,7

Tabla 2.4. Estadísticos descriptivos de los datos sociodemográficos.

En la tabla 2.5 se muestran los estadísticos descriptivos de los ítems de este cuestionario (media y desviación típica), así como el valor crítico de significación de la prueba de normalidad. En primer lugar, se observa que ninguna variable sigue la distribución normal. Los participantes indican un menor conocimiento en el *conocimiento y contextualización de los sistemas educativos y formativos actuales en el contexto internacional, especialmente en los países de la UE* ( $M = 2,28$ ;  $Sd = 1,20$ ), *la dirección y gestión de centros de producción y difusión de medios didácticos* ( $M = 2,29$ ;  $Sd = 1,37$ ) y *la elaboración de programas socio-educativos* ( $M = 2,53$ ;  $Sd = 1,44$ ). Los sujetos han mostrado el mayor conocimiento en el *diseño de programas de intervención, orientación y formación adaptados a las características de sujetos y situaciones, en los diferentes tramos del sistema educativo y áreas curriculares* ( $M = 3,80$ ;  $Sd = 1,12$ ), *la fundamentación de diseños de medios didácticos y de contextos educativos*, así como el *diseño y evaluación de su utilización* ( $M = 3,76$ ;  $Sd = 1,10$ ) y *los fundamentos y la*

*metodología de evaluación, referida a programas, contextos, procesos, productos, profesionales, instituciones y/u organizaciones, y sistemas educativos (M = 3,72, Sd = 1,06).*

	Media	Desv. típ.	SW
Sistemas educativos	2,28	1,20	0,000
Procesos históricos	2,71	1,18	0,000
Bases teóricas	3,44	1,13	0,000
Metodología evaluación	3,72	1,06	0,000
Fundamentos teóricos y metodológicos	3,26	1,14	0,000
Bases de desarrollo humano	3,57	1,11	0,000
Modelos de orientación	3,56	1,20	0,000
Atención a la diversidad	3,62	1,23	0,000
Teoría de currículum	3,38	1,25	0,000
Formación del profesorado	3,10	1,29	0,000
Investigación educativa	3,10	1,25	0,000
Fuentes de trabajo pedagógico	3,17	1,17	0,000
Legislación educativa	3,32	1,24	0,000
Diseño de medios didácticos	3,76	1,10	0,000
Programas de intervención	3,80	1,12	0,000

Programas de orientación			
psicopedagógica	3,12	1,36	0,000
Instrumentos de diagnóstico	3,27	1,31	0,000
Planes de formación	3,46	1,30	0,000
Procesos de evaluación	3,29	1,28	0,000
Evaluar programas y centros	3,05	1,27	0,000
Modelos de gestión de calidad	2,99	1,33	0,000
Procesos de orientación	3,19	1,32	0,000
Procesos de investigación	2,78	1,29	0,000
Diseñar recursos didácticos	3,70	1,13	0,000
Evaluar recursos didácticos	3,43	1,21	0,000
Realizar materiales-guía	3,44	1,27	0,000
Coordinar programas de educación	3,04	1,48	0,000
Elaboración programas socio- educativos	2,53	1,44	0,000
Medios didácticos	3,06	1,34	0,000
Dirigir centros de medios didácticos	2,29	1,37	0,000
Gestión de Recursos Humanos	3,19	1,41	0,000

Tabla 2.5. Estadísticos descriptivos de los Cuestionario de Trayectorias Profesionales

Respecto a la formación recibida en diferentes aspectos de especialización del pedagogo/a, los resultados se muestran en la tabla

2.6. La mayoría de los participantes no ha tenido la necesidad de realizar formación complementaria especializada en *RRHH* (fi = 57, 40,4%), *Formación en la empresa* (fi = 51, 36,2%), *Orientación educativa* (fi = 65, 46,1%), *Inserción laboral* (fi = 68, 48,2%), *Gestión de centros educativos* (fi = 82, 58,2%), *Investigación educativa* (fi = 71, 50,4%), docencia (fi = 46, 32,6%), *Servicios sociales* (fi = 64, 45,4%), y *Otras áreas* (fi = 69, 48,9%). Sólo en el área de *Tecnología de la información y la comunicación (TIC)* hay más personas que han realizado un curso de especialización (fi = 50, 35,5%). Este tipo de formación es la más realizada en todas las áreas, seguida por la FP para el empleo. La formación obtenida a través de máster, doctorado o especialista universitario es minoritaria en todos los ámbitos de especialización (tabla 2.6).

<b>Formación RRHH</b>	<b>Fi</b>	<b>%</b>
No realizado	57	40,4
Curso especialización	35	24,8
Máster Universitario	4	2,8
Máster Oficial	7	5,0
Doctorado	0	0,0
Experto/Especialista Universitario	8	5,7
F. P. para empleo	29	20,6
Otro tipo	1	0,7
<b>Formación Empresa</b>	<b>Fi</b>	<b>%</b>

No realizado	51	36,2
Curso especialización	46	32,6
Máster Universitario	0	0,0
Máster Oficial	1	0,7
Doctorado	1	0,7
Experto/Especialista Universitario	11	7,8
F. P. para empleo	26	18,4
Otro tipo	5	3,5

<b>Formación Orientación Educativa</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
No realizado	65	46,1
Curso especialización	43	30,5
Máster Universitario	5	3,5
Máster Oficial	1	0,7
Doctorado	1	0,7
Experto/Especialista Universitario	7	5,0
F. P. para empleo	18	12,8
Otro tipo	1	0,7

<b>Formación Inserción Laboral</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
No realizado	68	48,2
Curso especialización	36	25,5
Máster Universitario	0	0,0

EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO  
DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

Máster Oficial	1	0,7
Doctorado	0	0,0
Experto/Especialista Universitario	12	8,5
F. P. para empleo	18	12,8
Otro tipo	6	4,3
<b>Formación TIC</b>	<b>Fi</b>	<b>%</b>
No realizado	44	31,2
Curso especialización	50	35,5
Máster Universitario	6	4,3
Máster Oficial	2	1,4
Doctorado	2	1,4
Experto/Especialista Universitario	10	7,1
F. P. para empleo	22	15,6
Otro tipo	5	3,5
<b>Formación Gestión Centros Educativos</b>	<b>Fi</b>	<b>%</b>
No realizado	82	58,2
Curso especialización	33	23,4
Máster Universitario	3	2,1
Máster Oficial	0	0,0
Doctorado	0	0,0
Experto/Especialista Universitario	6	4,3



F. P. para empleo	15	10,6
Otro tipo	2	1,4
<b>Formación Investigación Educativa</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
No realizado	71	50,4
Curso especialización	26	18,4
Máster Universitario	3	2,1
Máster Oficial	8	5,7
Doctorado	6	4,3
Experto/Especialista Universitario	6	4,3
F. P. para empleo	18	12,8
Otro tipo	3	2,1
<b>Formación Docencia</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>
No realizado	46	32,6
Curso especialización	41	29,1
Máster Universitario	4	2,8
Máster Oficial	0	0,0
Doctorado	6	4,3
Experto/Especialista Universitario	11	7,8
F. P. para empleo	24	17,0
Otro tipo	9	6,4
<b>Formación Servicios Sociales</b>	<b>fi</b>	<b>%</b>

No realizado	64	45,4
Curso especialización	32	22,7
Máster Universitario	1	0,7
Máster Oficial	3	2,1
Doctorado	0	0,0
Experto/Especialista Universitario	9	6,4
F. P. para empleo	23	16,3
Otro tipo	9	6,4
<b>Formación Otras Áreas</b>	<b>Fi</b>	<b>%</b>
No realizado	69	48,9
Curso especialización	33	23,4
Máster Universitario	9	6,4
Máster Oficial	4	2,8
Doctorado	2	1,4
Experto/Especialista Universitario	5	3,5
F. P. para empleo	14	9,9
Otro tipo	5	3,5

Tabla 2.6. Formación recibida en diferentes aspectos de especialización del pedagogo/a.

### 2.2.1.2. Análisis de las competencias.

En esta sección se han realizado las pruebas conducentes a estudiar la relación de las variables del Cuestionario de “Trayectorias Profesionales del pedagogo/a” con los factores sociodemográficos y laborales de los participantes. Para el análisis de esta asociación se ha aplicado la prueba no paramétrica de Mann-Wihtney, cuando el factor tenía naturaleza dicotómica, y la prueba de Kruskal-Wallis cuando se trataba de variables con más de dos categorías. En este último caso, cuando se ha encontrado una relación significativa, se ha realizado el análisis post-hoc de las comparaciones por pares mediante la prueba de Mann-Wihtney, con el objetivo de extraer entre qué pares de categorías se producen las diferencias de medias

En la tabla 2.7 se encuentran las pruebas correspondientes al estudio de la relación de la competencia en diversos ámbitos de especialización del pedagogo/a con el género de estos profesionales. Sólo se ha encontrado una prueba estadísticamente significativa, correspondiente al conocimiento *de la legislación educativa necesaria para desarrollar mi labor como profesional de la pedagogía*. En este caso, las mujeres tienen un mayor conocimiento que los hombres en legislación educativa ( $z = -2,042$ ;  $p = 0,041$ ). En el resto de aspectos, se puede afirmar que las mujeres y los hombres tienen un conocimiento equivalente.

	Hombre (fi = 34)		Mujer (fi = 107)		Prueba de Mann-Withney	
	M	DT	M	DT	Z	p
1	2,2	1,3	2,3	1,2	-0,686	0,493
2	2,6	1,2	2,7	1,2	-0,745	0,456
3	3,7	1,2	3,4	1,1	-1,577	0,115
4	3,6	1,2	3,7	1,0	-0,481	0,631
5	3,2	1,2	3,3	1,1	-0,022	0,982
6	3,7	1,2	3,5	1,1	-1,022	0,307
7	3,5	1,4	3,6	1,1	-0,150	0,881
8	3,6	1,1	3,6	1,3	-0,419	0,675
9	3,1	1,5	3,5	1,2	-1,291	0,197
10	2,9	1,2	3,2	1,3	-1,121	0,262
11	3,2	1,3	3,1	1,2	-0,639	0,523
12	2,9	1,3	3,2	1,1	-1,249	0,212
13	2,9	1,4	3,5	1,2	-2,042	<b>0,041</b>
14	3,6	1,3	3,8	1,1	-0,376	0,707
15	3,8	1,2	3,8	1,1	-0,242	0,809
16	3,2	1,4	3,1	1,3	-0,449	0,653
17	3,1	1,4	3,3	1,3	-0,564	0,573
18	3,6	1,4	3,4	1,3	-0,660	0,509
19	3,4	1,4	3,3	1,2	-0,783	0,433
20	3,3	1,5	3,0	1,2	-1,119	0,263

21	2,8	1,4	3,0	1,3	-0,949	0,343
22	3,3	1,5	3,2	1,3	-0,666	0,506
23	3,0	1,3	2,7	1,3	-0,948	0,343
24	3,9	1,2	3,6	1,1	-1,418	0,156
25	3,5	1,4	3,4	1,1	-0,404	0,686
26	3,6	1,3	3,4	1,3	-0,924	0,356
27	2,9	1,6	3,1	1,5	-0,478	0,633
28	2,7	1,5	2,5	1,4	-0,992	0,321
29	3,1	1,4	3,0	1,3	-0,465	0,642
30	2,3	1,5	2,3	1,3	-0,327	0,744
31	3,4	1,6	3,1	1,4	-0,926	0,354

Tabla 2.7. Pruebas correspondientes al estudio de la relación de la competencia en diversos ámbitos de especialización del pedagogo/a con el género de estos profesionales.

En la tabla 2.8 se puede observar que, tras la aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis, no existen diferencias en el conocimiento de los diferentes aspectos de especialización del pedagogo/a en función de la edad.

	<35 años		35-45 años		>45 años		Prueba de	
	(fi = 76)		(fi = 51)		(fi = 14)		Kruskal-Wallis	
	M	DT	M	DT	M	DT	$\chi^2$ (2)	p
1	2,2	1,2	2,5	1,3	1,9	1,1	2,393	0,302
2	2,7	1,1	2,7	1,2	3,0	1,5	1,004	0,605
3	3,3	1,1	3,5	1,2	3,9	1,1	3,289	0,193
4	3,7	1,1	3,8	1,1	3,8	0,8	0,533	0,766
5	3,3	1,1	3,3	1,2	3,1	1,0	0,279	0,870
6	3,5	1,1	3,6	1,2	3,9	0,9	0,943	0,624
7	3,5	1,2	3,7	1,2	3,7	1,0	1,092	0,579
8	3,6	1,3	3,6	1,2	3,8	0,8	0,027	0,987
9	3,3	1,2	3,4	1,4	3,6	0,9	0,481	0,786
10	3,0	1,3	3,2	1,3	3,2	1,4	0,581	0,748
11	3,0	1,4	3,2	1,1	3,3	1,1	0,528	0,768
12	3,0	1,2	3,3	1,1	3,6	1,3	4,618	0,099
13	3,3	1,2	3,4	1,3	3,3	1,3	0,749	0,688
14	3,8	1,0	3,8	1,2	3,4	1,2	1,344	0,511
15	3,8	1,1	3,8	1,2	3,7	1,1	0,226	0,893
16	3,1	1,4	3,1	1,3	3,4	1,3	0,833	0,659
17	3,1	1,4	3,4	1,2	3,8	1,1	2,992	0,224
18	3,3	1,4	3,6	1,1	3,9	1,4	2,786	0,248
19	3,2	1,3	3,4	1,2	3,4	1,6	0,323	0,851

20	3,0	1,2	3,1	1,2	3,2	1,6	1,007	0,604
21	2,8	1,4	3,2	1,2	3,3	1,5	2,704	0,259
22	3,0	1,3	3,4	1,4	3,4	1,2	3,687	0,158
23	2,6	1,3	3,0	1,2	2,9	1,6	3,448	0,178
24	3,7	1,0	3,8	1,2	3,4	1,4	0,912	0,634
25	3,4	1,1	3,5	1,3	3,4	1,4	0,360	0,835
26	3,5	1,2	3,4	1,3	3,1	1,5	0,747	0,688
27	3,1	1,5	3,0	1,5	2,9	1,5	0,278	0,870
28	2,5	1,5	2,5	1,4	2,9	1,2	1,042	0,594
29	2,9	1,4	3,1	1,3	3,4	1,2	1,189	0,552
30	2,3	1,4	2,2	1,3	2,6	1,3	1,395	0,498
31	3,2	1,5	3,1	1,3	3,4	1,2	0,745	0,689

Tabla 2.8. Diferencias en el conocimiento de los diferentes aspectos de especialización del pedagogo/a en función de la edad.

La aplicación de la prueba de Kruskal-Wallis para estudiar las diferencias en competencias en función de la titulación ha arrojado diferencias significativas en el fundamento de *diseños de medios didácticos y de contextos educativos*, así como *diseño y evaluación de su utilización*. Las comparaciones por pares indican que esta competencia es superior en el grupo de Licenciados/as en Filosofía y Letras en comparación con el grupo de Licenciados/as en Pedagogía. También se ha observado que los Licenciados/as en Filosofía y Letras tienen más competencias que los Licenciados/as en Pedagogía en los siguientes aspectos: a) *diseño de programas de intervención, orientación, y formación adaptados a las características de los sujetos y situaciones, en*

*los diferentes tramos del sistema educativo y tramos curriculares; b) evaluación de programas de intervención y orientación psicopedagógica; c) diseño y aplicación de técnicas e instrumentos diagnósticos y detección de variables que justifican una acción educativa concreta; d) participación, asesoramiento y gestión en las organizaciones, la planificación, desarrollo y evaluación de planes de formación; e) diseño y desarrollo de evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas educativos; f) evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas educativos, ajustando los procesos evaluativos a las características del contexto social y profesional en el que habrán de ser desarrollados; g) evaluación de procesos de orientación adaptados a las características diferenciales de los sujetos, contextos y modelos de orientación; y h) diseño y desarrollo de procesos de investigación aplicados a diferentes contextos y con enfoques metodológicos diversos.*

También se ha hallado que esta última competencia, así como la *promoción, planificación, dirección de la implantación de procesos y modelos de gestión de la calidad, a partir de planes de evaluación desarrollados en las instituciones y/u organizaciones educativas formativas, y la colaboración y asesoramiento en la elaboración de programas socieducativos, en los medios y redes de comunicación e información* están más desarrolladas en el grupo de Graduados/as en Pedagogía que en el de Licenciados/as en Pedagogía.



Lic								
	Pedagogía		Lic Fil y Letras		Grad. Pedagogía		Prueba de	
	(fi = 116)		(fi = 17)		(fi = 8)		Kruskal-Wallis	
	M	DT	M	DT	M	DT	$\chi^2$ (2)	p
1	2,2	1,2	2,8	1,5	2,3	1,0	2,893	0,235
2	2,7	1,1	2,8	1,6	2,9	0,8	0,365	0,833
3	3,4	1,1	3,9	1,1	3,4	0,7	3,262	0,196
4	3,7	1,1	4,2	0,9	3,4	1,2	5,577	0,062
5	3,2	1,1	3,5	1,4	3,4	1,2	1,429	0,490
6	3,5	1,2	3,9	0,8	3,5	0,8	1,961	0,375
7	3,5	1,2	4,1	1,3	3,0	1,5	5,622	0,060
8	3,6	1,2	3,9	1,1	3,1	1,4	2,460	0,292
9	3,3	1,3	3,8	1,0	3,4	1,1	1,629	0,443
10	3,0	1,3	3,4	1,3	3,4	1,2	1,253	0,534
11	3,1	1,2	3,2	1,5	3,1	1,2	0,110	0,947
12	3,1	1,2	3,5	1,1	3,4	1,2	1,991	0,369
13	3,3	1,3	3,8	1,4	3,4	0,5	3,075	0,215
14	3,7	1,1	4,4	0,7	3,9	1,2	6,338	<b>0,042</b> 1<2
15	3,7	1,1	4,5	0,6	4,0	1,1	10,062	<b>0,007</b> 1<2
16	3,0	1,3	3,9	1,2	3,3	1,7	6,548	<b>0,038</b> 1<2
17	3,1	1,3	4,0	1,0	3,9	1,0	8,596	<b>0,014</b> 1<2
18	3,3	1,3	4,2	1,1	3,6	0,9	7,947	<b>0,019</b> 1<2
19	3,2	1,3	3,8	1,4	3,9	1,1	6,389	<b>0,041</b> 1<2

# EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

20	2,9	1,2	3,7	1,3	3,8	1,3	8,621	<b>0,013</b>	1<2
21	2,8	1,3	3,5	1,2	3,9	1,1	7,500	<b>0,024</b>	1<3
22	3,0	1,3	4,1	1,2	3,6	1,4	10,982	<b>0,004</b>	1<2
23	2,6	1,2	3,4	1,6	3,5	1,2	6,262	<b>0,044</b>	1<2,3
24	3,6	1,1	4,1	1,2	3,9	0,8	2,991	0,224	
25	3,4	1,2	3,8	1,4	3,6	1,1	2,950	0,229	
26	3,4	1,3	3,6	1,4	3,6	1,3	0,590	0,745	
27	2,9	1,5	3,6	1,3	3,0	1,5	3,377	0,185	
28	2,4	1,4	3,1	1,3	3,5	1,2	7,747	<b>0,021</b>	1<3
29	3,0	1,4	3,5	1,1	3,1	1,5	2,052	0,359	
30	2,2	1,3	2,6	1,4	2,9	1,6	3,027	0,220	
31	3,1	1,4	3,5	1,2	3,5	1,5	1,541	0,463	

Tabla 2.9. Diferencias en competencias en función de la titulación.

Las pruebas aplicadas para estudiar la relación del conocimiento de las competencias del pedagogo/a con la universidad de procedencia indican que no existen diferencias significativas entre las distintas universidades, excepto en la variable *conocimiento de los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las instituciones y/u organizaciones de educación y formación*, que es menor en los titulados por la Universidad de Málaga y por otras universidades españolas en comparación con otras universidades extranjeras (tabla 2.10).

	Málaga		Sevilla		Granada		Nacionales		Extranjeras		Prueba de		
	(fi = 35)		(fi = 13)		(fi = 7)		(fi = 56)		(fi = 30)		Kruskal-Wallis		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	$\chi^2$ (4)	p	
1	2,1	1,2	2,5	1,5	3,4	1,3	2,1	1,1	2,4	1,2	7,874	0,096	
2	2,3	1,0	2,6	1,3	3,0	1,3	2,7	1,2	3,3	1,1	12,118	<b>0,016</b>	1,4<5
3	3,4	1,4	3,5	1,0	3,3	1,4	3,3	1,1	3,9	0,8	6,042	0,196	
4	3,9	1,1	3,8	1,0	4,0	0,8	3,6	1,1	3,6	1,0	3,283	0,512	
5	3,3	1,1	3,2	1,1	3,0	1,4	3,3	1,2	3,4	1,1	0,661	0,956	
6	3,6	1,3	3,2	1,0	3,7	1,5	3,5	1,1	3,8	0,8	3,287	0,511	
7	3,5	1,3	3,3	1,0	4,0	1,4	3,6	1,1	3,6	1,3	2,625	0,622	
8	3,8	1,3	3,6	1,4	3,7	1,4	3,6	1,2	3,5	1,3	2,257	0,689	
9	2,9	1,5	3,3	1,3	3,3	1,4	3,4	1,1	3,9	0,9	8,787	0,067	
10	3,0	1,3	2,7	1,2	3,0	1,3	3,1	1,4	3,4	1,2	3,496	0,478	
11	3,3	1,3	2,7	1,5	3,0	1,6	2,9	1,2	3,4	1,1	5,317	0,256	
12	2,8	1,1	3,1	1,3	3,4	1,0	3,2	1,1	3,4	1,2	4,321	0,364	
13	2,8	1,3	3,5	1,3	3,1	1,2	3,5	1,2	3,5	1,0	9,266	0,055	
14	3,7	1,2	4,3	0,9	4,0	1,4	3,7	1,0	3,6	1,2	5,202	0,267	
15	3,5	1,4	4,1	1,0	4,0	1,2	3,9	1,0	3,7	1,1	2,403	0,662	
16	3,0	1,4	3,4	1,0	3,9	1,2	3,1	1,4	3,0	1,4	2,928	0,570	
17	3,1	1,5	3,7	1,4	3,6	1,3	3,2	1,3	3,4	1,2	2,604	0,626	
18	3,3	1,4	3,7	1,4	3,6	1,1	3,5	1,3	3,4	1,2	1,253	0,869	
19	3,3	1,4	3,4	1,5	3,6	0,8	3,2	1,3	3,3	1,2	0,449	0,978	
20	3,0	1,4	3,1	1,4	3,6	0,8	3,0	1,2	3,1	1,3	1,323	0,857	

# EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

21	2,7	1,5	2,8	1,1	3,3	1,1	3,0	1,3	3,2	1,3	2,918	0,572
22	3,0	1,5	3,1	1,4	3,7	1,4	3,4	1,2	3,0	1,4	2,819	0,589
23	2,8	1,2	2,6	1,4	3,4	1,3	2,6	1,3	3,1	1,3	4,560	0,336
24	3,8	1,3	3,8	1,3	3,9	0,9	3,6	1,0	3,6	1,2	2,056	0,725
25	3,5	1,4	3,5	1,2	3,7	1,0	3,3	1,1	3,5	1,2	2,068	0,723
26	3,6	1,2	3,4	1,8	3,4	1,3	3,4	1,2	3,4	1,3	0,897	0,925
27	2,9	1,5	3,2	1,5	3,6	1,5	3,1	1,5	2,9	1,6	1,307	0,860
28	2,3	1,6	2,7	1,5	3,7	1,1	2,4	1,3	2,6	1,5	6,169	0,187
29	3,3	1,5	3,1	1,2	3,4	1,0	2,9	1,3	3,0	1,4	2,156	0,707
30	1,9	1,2	2,6	1,4	2,6	1,5	2,4	1,4	2,5	1,5	5,447	0,244
31	3,2	1,5	3,5	1,6	3,6	1,1	3,2	1,4	3,0	1,4	2,143	0,709

Tabla 2.10. Conocimiento de las competencias del pedagogo/a según universidad de procedencia.

En cuanto a las diferencias en conocimiento de competencias en función de la *situación laboral*, se observa que los asalariados tienen más conocimiento que los desempleados/as en las competencias de *asesoramiento sobre el uso pedagógico e integración curricular de los medios didácticos*, y en la *dirección y gestión de centros de producción y difusión de medios didácticos*. En el resto de competencias, los tres grupos de profesionales son equivalentes (tabla 2.11).

Asalariado		Autónomo/Empresario		Desempleado		Prueba de	
(fi = 84)		(fi = 17)		(fi = 40)		Kruskal-Wallis	
M	DT	M	DT	M	DT	$\chi^2$ (2)	p
1	2,4	1,2	2,2	1,3	2,1	1,2	3,139 0,208
2	2,8	1,1	2,8	1,6	2,5	1,0	2,059 0,357
3	3,5	1,2	3,6	1,1	3,3	1,1	1,103 0,576
4	3,8	1,0	3,7	0,8	3,5	1,2	1,278 0,528
5	3,4	1,1	3,3	1,3	3,0	1,2	2,846 0,241
6	3,6	1,1	3,8	1,1	3,4	1,2	1,705 0,426
7	3,5	1,2	3,8	1,3	3,5	1,2	1,424 0,491
8	3,6	1,1	3,8	1,1	3,5	1,4	0,145 0,930
9	3,3	1,2	3,8	1,1	3,3	1,4	2,023 0,364
10	3,3	1,3	3,1	1,3	2,7	1,3	5,253 0,072
11	3,1	1,2	3,2	1,3	3,0	1,3	0,302 0,860
12	3,3	1,2	3,1	1,1	2,9	1,1	4,991 0,082
13	3,4	1,2	3,5	1,5	3,0	1,2	4,054 0,132
14	3,8	1,1	4,0	0,7	3,6	1,3	1,465 0,481
15	3,8	1,1	3,9	1,0	3,7	1,2	0,212 0,899
16	3,2	1,3	3,5	1,4	2,9	1,4	2,194 0,334
17	3,2	1,3	3,6	1,0	3,2	1,4	1,364 0,506
18	3,6	1,3	3,8	1,0	3,1	1,4	4,591 0,101
19	3,4	1,3	3,4	1,2	3,1	1,3	1,729 0,421
20	3,1	1,3	3,4	1,2	2,8	1,3	2,555 0,279

# EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

21	3,1	1,3	3,4	1,1	2,6	1,4	5,107	0,078	
22	3,3	1,3	3,5	1,2	2,9	1,3	3,943	0,139	
23	2,8	1,3	2,8	1,3	2,7	1,3	0,482	0,786	
24	3,8	1,1	3,5	1,1	3,7	1,2	1,179	0,555	
25	3,5	1,2	3,2	1,3	3,5	1,2	0,479	0,787	
26	3,5	1,2	3,2	1,3	3,4	1,4	0,716	0,699	
27	3,3	1,4	2,9	1,4	2,6	1,5	5,160	0,076	
28	2,6	1,4	2,6	1,4	2,3	1,5	1,219	0,544	
29	3,3	1,3	2,8	1,4	2,6	1,4	7,397	<b>0,025</b>	1>3
30	2,4	1,4	2,6	1,6	1,8	1,2	6,953	<b>0,031</b>	1>3
31	3,4	1,3	3,2	1,5	2,9	1,6	2,845	0,241	

Tabla 2.11. Diferencias en conocimiento de competencias en función de la *situación laboral*

En la tabla 2.12 se encuentran las pruebas para comparar el conocimiento de los profesionales de la pedagogía en función de la *titularidad, pública o privada*, de la organización en la que prestan servicios. Se ha hallado que los profesionales que trabajan en el ámbito público tienen más competencia en: a) *el conocimiento y contextualización de sistemas educativos y formativos actuales en el contexto internacional, especialmente en los países e iniciativas de la UE*; b) *conocimiento de los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las instituciones y/u organizaciones de educación y formación*; c) *conocimiento de las teorías, modelos y programas de formación del profesorado*; d) *conocimiento de los métodos y estrategias de investigación educativa*; y e) *dirección y gestión de centros de producción y difusión de medios didácticos*. En el resto de competencias, ambos grupos son equivalentes.

	Prueba de					
	Privada (fi = 72)		Pública (fi = 69)		Mann-Withney	
	M	DT	M	DT	Z	p
1	2,1	1,2	2,5	1,2	-2,035	<b>0,042</b>
2	2,4	1,1	3,0	1,2	-3,365	<b>0,001</b>
3	3,3	1,0	3,5	1,2	-1,479	0,139
4	3,7	1,1	3,8	1,0	-0,726	0,468
5	3,1	1,1	3,4	1,2	-1,611	0,107
6	3,6	1,1	3,6	1,1	-0,011	0,991
7	3,5	1,2	3,7	1,2	-1,031	0,302
8	3,6	1,3	3,7	1,2	-0,117	0,907
9	3,3	1,3	3,5	1,2	-0,658	0,510
10	2,9	1,3	3,3	1,3	-2,102	<b>0,036</b>
11	2,9	1,3	3,3	1,2	-2,375	<b>0,018</b>
12	3,1	1,2	3,2	1,2	-0,692	0,489
13	3,2	1,3	3,4	1,2	-0,991	0,321
14	3,8	1,0	3,7	1,2	-0,110	0,913
15	3,9	1,1	3,7	1,1	-0,675	0,500
16	3,2	1,4	3,1	1,4	-0,410	0,682
17	3,3	1,3	3,2	1,3	-0,637	0,524
18	3,4	1,3	3,6	1,3	-0,962	0,336
19	3,2	1,3	3,4	1,3	-0,679	0,497

EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO  
DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

20	3,0	1,2	3,1	1,3	-0,833	0,405
21	2,8	1,3	3,1	1,3	-1,234	0,217
22	3,1	1,3	3,3	1,4	-0,674	0,501
23	2,6	1,2	3,0	1,4	-1,770	0,077
24	3,7	1,1	3,7	1,2	-0,024	0,981
25	3,4	1,2	3,5	1,3	-0,686	0,493
26	3,4	1,3	3,5	1,3	-0,475	0,635
27	2,8	1,4	3,2	1,5	-1,535	0,125
28	2,4	1,4	2,7	1,5	-1,442	0,149
29	2,9	1,3	3,2	1,3	-1,395	0,163
30	2,0	1,3	2,6	1,4	-2,486	<b>0,013</b>
31	3,1	1,4	3,3	1,4	-1,024	0,306

Tabla 2.12. Pruebas para comparar el conocimiento de los profesionales de la pedagogía en función de la *titularidad, pública o privada*, de la organización en la que prestan servicios.

Respecto a las diferencias en el conocimiento de las competencias en función del tamaño de la organización en la que prestan servicios los pedagogos/as (tabla 2.13), se observa que en las variables *conocimiento de los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las instituciones y/u organizaciones de educación y formación, y conocimiento de los métodos y estrategias de investigación educativa*, la competencia es superior en el grupo que trabaja en grandes empresas, en comparación con los que trabajan en pequeñas y medianas empresas. El conocimiento del *diseño y desarrollo de procesos de evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas educativos* es superior en el grupo de profesionales de la mediana empresa en comparación con los que trabajan en la pequeña empresa, aunque los



que trabajan en la gran empresa están más preparados que los que trabajan en la mediana y en la pequeña empresa. La competencia relativa al *diseño y desarrollo de procesos de investigación aplicados a diferentes contextos y con enfoques metodológicos diversos* es superior en el grupo de empleados en la gran empresa en comparación con el de profesionales del resto de empresas. Por último, los pedagogos/as que trabajan en la microempresa y en la gran empresa tienen mayor competencia en *colaboración y asesoramiento en la elaboración de programas socieducativos, en los medios y redes de comunicación e información* que los que lo hacen en la mediana empresa.

	Micro (fi = 30)		Pequeña (fi = 36)		Mediana (fi = 23)		Grande (fi = 52)		Prueba de Kruskal-Wallis		
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	$\chi^2$ (3)	p	
1	2,2	1,2	2,0	1,0	2,1	1,1	2,6	1,3	4,297	0,231	
2	2,6	1,2	2,6	1,1	2,3	1,1	3,1	1,2	8,649	<b>0,034</b>	2,3<4
3	3,2	1,2	3,4	1,0	3,3	0,9	3,7	1,2	6,143	0,105	
4	3,6	1,1	3,5	1,2	3,6	1,0	4,0	0,9	6,042	0,110	
5	3,1	1,0	3,2	1,0	3,0	1,4	3,5	1,2	5,235	0,155	
6	3,8	1,0	3,5	1,0	3,3	1,3	3,6	1,1	3,039	0,386	
7	3,7	1,1	3,3	1,3	3,3	1,3	3,8	1,1	4,282	0,233	
8	3,7	1,0	3,5	1,2	3,4	1,4	3,8	1,3	2,563	0,464	
9	3,3	1,1	3,3	1,3	3,3	1,3	3,5	1,2	1,355	0,716	
10	2,9	1,2	3,1	1,2	2,7	1,5	3,4	1,3	5,086	0,166	
11	3,1	1,1	2,8	1,2	2,6	1,2	3,5	1,2	12,995	<b>0,005</b>	2,3<4
12	3,0	1,2	3,1	1,1	2,7	1,2	3,5	1,2	7,123	0,068	

EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO  
DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

13	3,1	1,2	3,1	1,3	3,3	1,2	3,6	1,3	4,372	0,224	
14	3,7	1,0	3,8	1,0	3,5	1,2	3,8	1,2	1,505	0,681	
15	3,9	0,9	3,8	1,1	3,7	1,2	3,7	1,3	0,127	0,988	
16	3,2	1,4	3,1	1,2	3,1	1,5	3,2	1,4	0,257	0,968	
17	3,6	1,1	3,1	1,4	3,0	1,2	3,3	1,4	3,157	0,368	
18	3,5	1,3	3,4	1,1	3,1	1,4	3,7	1,4	3,772	0,287	
19	3,3	1,1	3,3	1,1	2,6	1,4	3,6	1,3	9,210	<b>0,027</b>	2>3;3<4
20	3,1	1,3	3,0	1,1	2,7	1,2	3,3	1,4	4,246	0,236	
21	2,7	1,2	2,9	1,1	2,9	1,5	3,2	1,4	3,741	0,291	
22	2,9	1,2	3,2	1,2	3,2	1,4	3,3	1,4	2,657	0,448	
23	2,6	1,2	2,6	1,1	2,4	1,3	3,2	1,4	9,186	<b>0,027</b>	1,2,3<4
24	3,5	1,3	3,7	1,1	3,7	1,1	3,8	1,1	1,329	0,722	
25	3,4	1,2	3,4	1,1	3,2	1,3	3,6	1,3	2,433	0,488	
26	3,3	1,3	3,5	1,2	3,3	1,3	3,6	1,3	1,724	0,632	
27	2,7	1,3	3,0	1,4	3,0	1,5	3,3	1,6	2,982	0,394	
28	2,8	1,3	2,3	1,3	1,9	1,3	2,8	1,6	8,442	<b>0,038</b>	1>3;3<4
29	2,9	1,3	3,0	1,3	2,8	1,3	3,3	1,4	3,816	0,282	
30	2,1	1,3	2,1	1,2	2,0	1,4	2,6	1,5	4,844	0,184	
31	2,9	1,2	3,4	1,4	3,0	1,6	3,3	1,5	2,988	0,393	

Tabla 2.13. Diferencias en el conocimiento de las competencias en función del tamaño de la organización en la que prestan servicios los pedagogos/as.

En la tabla 2.14 se puede observar que el conocimiento de los *procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las instituciones y organizaciones de educación y formación* es superior en el grupo de

pedagogos/as que trabajan fuera de la educación y formación y administración. El conocimiento de las *bases teóricas y epistemológicas de los procesos educativos y formativos*, de los *principios y fundamentos de atención a la diversidad en educación*, así como de los *fundamentos y principios de la teoría del currículo así como su aplicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje*, así como de la *legislación educativa necesaria para desarrollar mi labor como profesional de la pedagogía* es superior en los pedagogos/as que trabajan en otros ámbitos en comparación con los que trabajan en la educación y formación.

	Educación y formación(fi = 94)		Administración (fi = 17)		Otros (fi = 30)		Prueba de Kruskal-Wallis		
	M	DT	M	DT	M	DT	$\chi^2$ (2)	p	
1	2,3	1,2	2,5	1,4	2,0	1,1	2,029	0,363	
2	2,8	1,2	3,2	1,2	2,2	1,1	8,011	<b>0,018</b>	1,2>3
3	3,6	1,0	3,5	1,2	2,9	1,2	8,378	<b>0,015</b>	1>3
4	3,8	1,1	3,7	1,0	3,6	1,0	1,158	0,561	
5	3,3	1,2	3,3	1,0	3,2	1,1	0,044	0,978	
6	3,7	1,1	3,2	0,8	3,4	1,2	5,130	0,077	
7	3,7	1,2	3,8	0,9	3,1	1,4	4,756	0,093	
8	3,8	1,2	3,6	1,1	3,1	1,3	7,801	<b>0,020</b>	1>3
9	3,6	1,2	3,2	1,3	2,8	1,2	9,861	<b>0,007</b>	1>3
10	3,2	1,3	3,1	1,5	2,7	1,2	4,799	0,091	
11	3,1	1,2	3,4	1,3	2,8	1,2	2,808	0,246	

EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO  
DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

12	3,2	1,1	3,2	1,4	3,0	1,2	1,077	0,583	
13	3,5	1,2	3,5	1,4	2,7	1,3	8,095	<b>0,017</b>	1>3
14	3,9	1,0	3,6	1,4	3,5	1,2	2,060	0,357	
15	3,9	1,1	3,9	1,1	3,5	1,3	2,106	0,349	
16	3,2	1,3	3,4	1,3	2,8	1,5	1,725	0,422	
17	3,2	1,3	3,5	0,9	3,3	1,4	0,474	0,789	
18	3,4	1,3	3,8	1,3	3,5	1,3	1,229	0,541	
19	3,2	1,3	3,5	1,2	3,3	1,3	0,425	0,809	
20	3,0	1,2	3,4	1,4	3,0	1,4	1,169	0,557	
21	3,0	1,3	2,8	1,3	3,2	1,4	0,863	0,650	
22	3,2	1,2	3,5	1,2	3,0	1,6	1,355	0,508	
23	2,8	1,3	2,9	1,4	2,6	1,2	0,536	0,765	
24	3,8	1,0	3,4	1,1	3,5	1,4	3,757	0,153	
25	3,4	1,2	3,5	1,2	3,4	1,2	0,056	0,973	
26	3,5	1,2	3,2	1,4	3,2	1,4	1,532	0,465	
27	3,0	1,4	2,9	1,7	3,1	1,5	0,207	0,901	
28	2,6	1,4	2,6	1,4	2,4	1,5	0,418	0,811	
29	3,0	1,4	3,2	1,2	3,0	1,3	0,303	0,859	
30	2,3	1,4	2,4	1,5	2,1	1,3	0,635	0,728	
31	3,1	1,4	3,4	1,5	3,3	1,5	1,230	0,541	

Tabla 2.14. Diferencias en el conocimiento de las competencias en función del ámbito en el que prestan servicios los pedagogos/as.

Por último, en la tabla 2.15 se puede observar que el conocimiento relativo a la *participación, asesoramiento y gestión en las organizaciones la planificación, desarrollo y evaluación de planes de formación* es más bajo en el grupo de pedagogos/as con menos de 3 años de experiencia en comparación con los que tienen 5 ó más años de experiencia. También se observa una menor competencia en *realizar la gestión profesional de los recursos humanos, materiales y funcionales en entornos de educación y formación* en los pedagogos/as con menos de 3 años de experiencia en comparación con los que tienen entre 3-5 años y los que tienen más de 7 años de experiencia.

	<3 años		3-5 años		5-7 años		>7 años		Prueba de	
	(fi = 41)		(fi = 23)		(fi = 21)		(fi = 56)		Kruskal-Wallis	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	$\chi^2$ (3)	p
1	2,1	1,1	2,1	1,0	2,0	1,0	2,6	1,4	3,538	0,316
2	2,6	1,2	2,6	1,2	3,1	1,0	2,7	1,2	3,703	0,295
3	3,3	1,1	3,1	1,2	3,5	0,7	3,6	1,2	3,886	0,274
4	3,5	1,1	3,8	1,1	3,8	0,7	3,8	1,1	3,177	0,365
5	3,2	1,2	3,4	0,8	3,3	1,0	3,2	1,3	0,223	0,974
6	3,5	1,1	3,5	1,1	3,6	1,1	3,6	1,2	0,238	0,971
7	3,3	1,3	3,3	1,2	3,7	1,0	3,8	1,2	5,131	0,162
8	3,6	1,3	3,6	1,3	3,3	1,3	3,8	1,1	1,540	0,673
9	3,5	1,2	3,1	1,1	3,8	1,0	3,3	1,4	3,653	0,301
10	3,0	1,3	2,8	1,3	3,1	1,1	3,3	1,4	2,594	0,459

EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO  
DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

11	3,1	1,3	3,0	1,3	3,0	1,2	3,2	1,3	0,625	0,891	
12	2,9	1,1	3,0	1,2	3,4	1,0	3,4	1,2	6,330	0,097	
13	3,2	1,0	3,0	1,4	3,5	1,2	3,5	1,3	3,969	0,265	
14	3,6	1,1	3,5	1,1	4,0	1,1	3,9	1,1	4,668	0,198	
15	3,8	1,1	3,8	1,2	3,8	1,3	3,8	1,1	0,333	0,954	
16	2,9	1,3	3,2	1,5	3,2	1,5	3,2	1,3	2,284	0,516	
17	3,0	1,4	3,0	1,3	3,2	1,4	3,6	1,2	4,326	0,228	
18	2,8	1,3	3,4	1,4	3,7	1,0	3,9	1,2	15,976	<b>0,001</b>	1<3;4
19	3,0	1,3	3,1	1,5	3,6	1,1	3,5	1,2	4,960	0,175	
20	2,8	1,3	3,0	1,5	3,0	1,1	3,3	1,2	4,178	0,243	
21	2,6	1,4	2,7	1,4	3,1	1,4	3,3	1,2	7,367	0,061	
22	2,9	1,4	2,8	1,3	3,5	1,4	3,4	1,2	6,204	0,102	
23	2,5	1,3	2,5	1,2	2,9	1,3	3,1	1,3	5,882	0,117	
24	3,5	1,2	3,6	1,0	3,7	1,1	3,9	1,1	3,150	0,369	
25	3,4	1,2	3,3	1,0	3,4	1,2	3,5	1,3	1,122	0,772	
26	3,3	1,2	3,3	1,4	3,4	1,1	3,6	1,3	1,781	0,619	
27	2,6	1,4	3,1	1,3	3,2	1,4	3,3	1,6	4,782	0,188	
28	2,1	1,3	3,0	1,6	2,6	1,3	2,7	1,5	6,384	0,094	
29	2,6	1,4	3,0	1,3	3,2	1,2	3,3	1,3	6,146	0,105	
30	2,0	1,2	2,5	1,4	2,3	1,1	2,4	1,5	3,610	0,307	
31	2,6	1,5	3,4	1,3	3,0	1,4	3,6	1,3	11,166	<b>0,011</b>	1<2;4

Tabla 2.15. Diferencias en el conocimiento de las competencias en función de los años de experiencia de los pedagogos/as.

## 2.2.1.3. Análisis de las dimensiones.

Las pruebas de Mann-Whitney para estudiar la asociación del género con las dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales no han arrojado ningún resultado estadísticamente significativo (tabla 2.16), por lo que podemos afirmar que los hombres y las mujeres son iguales en el conocimiento de las correspondientes competencias.

	Hombre (fi = 34)		Mujer (fi = 107)		Prueba de Mann-Whitney	
	M	DT	M	DT	Z	p
Procesos y gestión	3,2	1,1	3,2	1,0	-0,333	0,739
Orient/desarrollo	3,5	1,0	3,5	0,9	-0,123	0,902
Medios didácticos	3,5	1,0	3,4	0,9	-0,480	0,631
Teoría educativa	3,0	1,0	3,2	0,8	-1,027	0,305
Investig/formación	2,8	1,1	2,8	1,0	-0,094	0,925

Tabla 2.16. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación al género.

Tampoco se ha encontrado ninguna relación significativa entre la edad de los pedagogos/as y las dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales después de aplicar las correspondientes pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis (Tabla 2.17).

	<35		35-45		>45		Prueba de	
	(fi = 76)		(fi = 51)		(fi = 14)		Kruskal-Wallis	
	M	DT	M	DT	M	DT	$\chi^2$ (2)	p
Procesos y gestión	3,1	1,0	3,2	0,9	3,3	1,2	0,956	0,620
Orient/desarrollo	3,4	1,0	3,5	0,9	3,7	0,7	1,034	0,596
Medios didácticos	3,4	0,9	3,5	1,0	3,3	1,1	0,322	0,851
Teoría educativa	3,1	0,7	3,2	0,9	3,2	0,9	0,950	0,622
Investig/formación	2,7	1,0	2,9	0,9	3,1	1,2	1,729	0,421

Tabla 2.17. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación a la edad.

En la tabla 2.18 se encuentran las pruebas conducentes a estudiar la relación de la titulación con las dimensiones del cuestionario de Trayectorias Profesionales. Las pruebas correspondientes a las dimensiones *Procesos y gestión* y *Orientación y desarrollo* han resultado estadísticamente significativas. Las pruebas de Mann-Whitney para realizar las comparaciones por pares a posteriori indican que el grupo de Licenciados/as en Pedagogía tiene una menor competencia en ambas dimensiones en comparación con el grupo de Licenciados en Filosofía y Letras. En el resto de dimensiones no ha aparecido resultados estadísticamente significativos, por lo que los pedagogos/as de las tres titulaciones tienen conocimientos equivalentes.



	Pedagogía		Fil y Letras		Grad Pedagogía				
	(fi = 116)		(fi = 17)		(fi = 8)				
	M	DT	M	DT	M	DT	$\chi^2$ (2)	p	
Procesos y gestión	3,1	1,0	3,8	0,8	3,6	1,1	9,150	<b>0,010</b>	1<2
Orient/desarrollo	3,4	0,9	4,1	0,8	3,5	1,1	7,889	<b>0,019</b>	1<2
Medios didácticos	3,4	0,9	3,8	1,1	3,6	1,0	3,473	0,176	
Teoría educativa	3,1	0,8	3,5	1,0	3,1	0,6	3,426	0,180	
Investig/formación	2,7	1,0	3,2	1,2	3,3	1,1	3,379	0,185	

Tabla 2.18. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación a la titulación.

La Universidad en la que han cursado los estudios tampoco tiene ninguna relación con los conocimientos en las competencias indicadas por las dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales (tabla 2.19).

	Málaga		Sevilla		Granada		Nacionales		Extranjeras			
	(fi = 35)		(fi = 13)		(fi = 7)		(fi = 56)		(fi = 30)		Kruskal-Wallis	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	$\chi^2$ (4)	p
Procesos y gestión	3,1	1,1	3,3	1,1	3,6	0,8	3,2	1,0	3,1	1,1	1,275	0,866
Orient/desarrollo	3,4	1,0	3,6	0,9	3,8	1,1	3,5	0,9	3,5	0,9	1,057	0,901
Medios didácticos	3,5	1,0	3,6	1,0	3,6	0,9	3,4	0,9	3,4	1,0	1,238	0,872
Teoría educativa	2,9	0,9	3,2	0,8	3,4	0,9	3,1	0,9	3,4	0,6	5,817	0,213
Investig/formación	2,7	0,9	2,7	1,1	3,2	1,1	2,8	1,0	3,1	1,1	2,831	0,587

Tabla 2.19. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación a la universidad de procedencia.

Tampoco se han encontrado diferencias en conocimiento en las diferentes competencias en función de la situación laboral de los pedagogos/as participantes, ya que ninguna de las pruebas aplicadas ha arrojado un resultado estadísticamente significativo (tabla 2.20).

	Asalariado		Autón/Empresario		Desempleado		Kruskal-Wallis	
	(fi = 84)		(fi = 17)		(fi = 40)		$\chi^2$ (2)	p
	M	DT	M	DT	M	DT		
Procesos y gestión	3,3	1,0	3,3	0,9	2,8	1,1	4,844	0,089
Orient/desarrollo	3,5	0,9	3,7	0,9	3,4	1,1	1,750	0,417
Medios didácticos	3,5	0,9	3,3	1,0	3,3	1,0	2,314	0,314
Teoría educativa	3,2	0,8	3,3	1,0	2,9	0,8	2,386	0,303
Investig/formación	2,9	1,0	2,9	1,1	2,6	0,9	3,332	0,189

Tabla 2.20. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación a la situación laboral.

En la tabla 2.21 se puede observar que los pedagogos/as que trabajan en una organización de naturaleza pública tienen una mayor puntuación que los que lo hacen en el sector privado en las dimensiones *Teoría educativa e Investigación e Información*.

	Privada (fi = 72)		Pública (fi = 69)		Mann-Whitney	
	M	DT	M	DT	Z	p
Procesos y gestión	3,1	0,9	3,3	1,1	-1,381	0,167
Orient/desarrollo	3,5	1,0	3,5	0,9	-0,298	0,766
Medios didácticos	3,4	0,9	3,5	1,0	-0,814	0,416
Teoría educativa	3,0	0,8	3,3	0,9	-2,204	<b>0,028</b>

Investig/formación	2,6	0,9	3,0	1,1	-2,303	<b>0,021</b>
--------------------	-----	-----	-----	-----	--------	--------------

Tabla 2.21. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación a la naturaleza de la organización.

En cuanto a las diferencias existentes en conocimiento de las competencias del pedagogo/a en función del tamaño de la organización, en la tabla 2.22 se observa que los profesionales que trabajan en grandes empresas tienen una mayor puntuación en la dimensión *Teoría educativa* que los que trabajan en microempresas, pequeñas y medianas empresas. En la dimensión *Investigación y formación* también existe una mayor competencia de los pedagogos/as de las grandes empresas en comparación con los de las pequeñas y medianas empresas.

	Micro		Pequeña		Mediana		Grande		Kruskal-Wallis	Post-hoc
	(fi = 30)		(fi = 36)		(fi = 23)		(fi = 52)			
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT		
Procesos y gestión	3,0	1,0	3,2	0,8	2,9	1,1	3,4	1,1	5,181	0,159
Orient/desarrollo	3,7	0,9	3,4	0,8	3,3	1,1	3,6	0,9	2,458	0,483
Medios didácticos	3,3	0,9	3,4	0,8	3,3	1,0	3,6	1,0	4,072	0,254
Teoría educativa	3,0	0,7	3,0	0,8	3,0	0,7	3,4	0,9	9,564	<b>0,023</b> 1,2,3<4
Investig/formación	2,8	0,9	2,7	0,8	2,4	1,1	3,2	1,1	11,194	<b>0,011</b> 2,3<4

Tabla 2.22. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación al tamaño de la empresa.

Los pedagogos/as que trabajan en educación y formación y en la administración tiene mayor conocimiento de las competencias relacionadas con la dimensión *teoría educativa* que los que trabajan en otros ámbitos (tabla 2.23).

	Educ y formac		Admón		Otros		Kruskal-Wallis		Post-hoc
	(fi = 94)		(fi = 17)		(fi = 30)				
	M	DT	M	DT	M	DT	$\chi^2$ (2)	p	
Procesos y gestión	3,1	1,0	3,3	1,0	3,2	1,0	0,477	0,788	
Orient/desarrollo	3,6	0,9	3,6	0,8	3,2	1,1	3,852	0,146	
Medios didácticos	3,5	0,9	3,4	1,0	3,3	1,0	0,886	0,642	
Teoría educativa	3,3	0,8	3,3	1,0	2,7	0,6	12,850	<b>0,002</b>	1,2>3
Investig/formación	2,9	1,0	2,9	1,2	2,6	0,9	2,427	0,297	

Tabla 2.23. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación al ámbito en el que prestan servicio.

Por último, se ha observado que los pedagogos/as con una experiencia inferior a 3 años tienen menor conocimiento de las competencias relacionadas con la dimensión *Procesos y gestión* que los pedagogos/as que tienen 5 ó más años de experiencia (tabla 2.24).

	<3 años		3-5 años		5-7 años		>7 años				
	(fi = 41)		(fi = 23)		(fi = 21)		(fi = 56)		Kruskal-Wallis	Post-hoc	
	M	DT	M	DT	M	DT	M	DT	$\chi^2$ (3)	p	
Procesos y gestión	2,8	1,1	3,1	1,0	3,3	0,9	3,5	0,9	10,450	<b>0,015</b>	1<3,4
Orient/desarrollo	3,3	1,0	3,4	0,9	3,5	1,0	3,6	0,9	2,072	0,558	
Medios didácticos	3,3	0,9	3,4	0,9	3,5	0,8	3,6	1,0	3,054	0,383	
Teoría educativa	3,0	0,8	2,9	0,8	3,3	0,6	3,3	0,9	3,744	0,290	
Investig/formación	2,6	1,0	2,8	0,9	2,9	0,8	3,0	1,1	4,074	0,254	

Tabla 2.24. Dimensiones del Cuestionario de Trayectorias Profesionales en relación los años de experiencia.

## 2.2.1.4. Análisis de la formación.

En la tabla 2.25 se encuentran los resultados de los diferentes tipos de formación en relación al género. No se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres en las áreas de formación de *RRHH, Empresa, Orientación Educativa, Inserción Laboral, Gestión de Centros Educativos, Investigación Educativa, Servicios Sociales*, así como en sus tipos (curso especialización, FP empleo y Otros). Se observa que los hombres han realizado más cursos de especialización que las mujeres en las áreas de formación *TIC* (H: 41,2%; M: 33,6%), *Docencia* (H: 41,2%; M: 25,2%). En *Otras áreas* las mujeres han realizado más cursos de especialización que los hombres (H: 14,7%; M: 26,02%).

Se observa tanto en hombres como en mujeres un porcentaje superior al 40% en formación no realizada en todas las áreas. En el área de *Docencia* este porcentaje es inferior (por encima del 32%).

Tipo de formación	Género	Hombre		Mujer	
		fi	%	fi	%
RRHH	No realizado	14	41,2	43	40,2
	Curso especialización	9	26,5	26	24,3
	FP empleo	6	17,6	23	21,5
	Otros	5	14,7	15	14,0
Empresa	No realizado	9	26,5	42	39,3
	Curso especialización	11	32,4	35	32,7

EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO  
DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

	FP empleo	7	20,6	19	17,8
	Otros	7	20,6	11	10,3
	No realizado	17	50,0	48	44,9
Orientación	Curso especialización	13	38,2	30	28,0
Educativa	FP empleo	3	8,8	15	14,0
	Otros	1	2,9	14	13,1
	No realizado	15	44,1	53	49,5
Inserción	Curso especialización	10	29,4	26	24,3
Laboral	FP empleo	3	8,8	15	14,0
	Otros	6	17,6	13	12,1
	No realizado	9	26,5	35	32,7
TIC	Curso especialización	14	41,2	36	33,6
	FP empleo	5	14,7	17	15,9
	Otros	6	17,6	19	17,8
	No realizado	21	61,8	61	57,0
Gestión	Curso especialización	9	26,5	24	22,4
Centros Educ	FP empleo	4	11,8	11	10,3
	Otros	0	0,0	11	10,3
	No realizado	18	52,9	53	49,5
Investig	Curso especialización	8	23,5	18	16,8
Educativa	FP empleo	3	8,8	15	14,0
	Otros	5	14,7	21	19,6
Docencia	No realizado	11	32,4	35	32,7

	Curso especialización	14	41,2	27	25,2
	FP empleo	3	8,8	21	19,6
	Otros	6	17,6	24	22,4
	No realizado	15	44,1	49	45,8
Servicios	Curso especialización	8	23,5	24	22,4
Sociales	FP empleo	4	11,8	19	17,8
	Otros	7	20,6	15	14,0
	No realizado	21	61,8	48	44,9
Otras	Curso especialización	5	14,7	28	26,2
Áreas	FP empleo	4	11,8	10	9,3
	Otros	4	11,8	21	19,6

Tabla 2.25. Resultados del análisis de la formación recibida en relación al género.

En la tabla 2.26 se observa que los Licenciados/as en Filosofía y Letras (CC.EE.) han realizado más cursos de especialización en todas las áreas de formación.

Los Graduados/as en Pedagogía han realizado más cursos de FP empleo en las áreas de *RRHH*, *Orientación Educativa*, *Inserción Laboral*, *TIC*, *Gestión Centros Educativos*, *Investigación Educativa*, *Servicios Sociales* y *Otras Áreas*. En las áreas de *Empresa* y *Docencia* son los Licenciados/as en Pedagogía los que han realizado más cursos de FP empleo.

Se observa en Licenciados/a en Pedagogía, Licenciados/as en Filosofía y Letras (CC.EE.) y Graduados/as en Pedagogía un elevado porcentaje de formación no realizada en todas las áreas.

Tipo de formación		Lic.				Grad	
		Pedagogía		Lic Fil y Letras (CC.EE.)		Pedagogía	
		fi	%	fi	%	fi	%
RRHH	No realizado	49	42,2	4	23,5	4	50,0
	Curso						
	especialización	26	22,4	7	41,2	2	25,0
	FP empleo	24	20,7	3	17,6	2	25,0
	Otros	17	14,7	3	17,6	0	0,0
Empresa	No realizado	45	38,8	4	23,5	2	25,0
	Curso						
	especialización	32	27,6	10	58,8	4	50,0
	FP empleo	23	19,8	2	11,8	1	12,5
	Otros	16	13,8	1	5,9	1	12,5
Orientación Educativa	No realizado	57	49,1	6	35,3	2	25,0
	Curso						
	especialización	30	25,9	10	58,8	3	37,5
	FP empleo	16	13,8	0	0,0	2	25,0
	Otros	13	11,2	1	5,9	1	12,5
Inserción	No realizado	61	52,6	5	29,4	2	25,0



Laboral	Curso						
	especialización	24	20,7	9	52,9	3	37,5
	FP empleo	16	13,8	0	0,0	2	25,0
	Otros	15	12,9	3	17,6	1	12,5
No realizado		40	34,5	1	5,9	3	37,5
TIC	Curso de						
	especialización	38	32,8	9	52,9	3	37,5
	FP empleo	20	17,2	0	0,0	2	25,0
	Otros	18	15,5	7	41,2	0	0,0
No realizado		69	59,5	9	52,9	4	50,0
Gestión Centros Educ	Curso						
	especialización	26	22,4	6	35,3	1	12,5
	FP empleo	12	10,3	1	5,9	2	25,0
	Otros	9	7,8	1	5,9	1	12,5
No realizado		60	51,7	7	41,2	4	50,0
Investigación Educativa	Curso						
	especialización	21	18,1	4	23,5	1	12,5
	FP empleo	13	11,2	2	11,8	3	37,5
	Otros	22	19,0	4	23,5	0	0,0
No realizado		39	33,6	3	17,6	4	50,0
Docencia	Curso						
	especialización	32	27,6	7	41,2	2	25,0
	FP empleo	21	18,1	2	11,8	1	12,5

# EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

	Otros	24	20,7	5	29,4	1	12,5
	No realizado	57	49,1	5	29,4	2	25,0
Servicios Sociales	Curso						
	especialización	25	21,6	6	35,3	1	12,5
	FP empleo	20	17,2	0	0,0	3	37,5
	Otros	14	12,1	6	35,3	2	25,0
	No realizado	60	51,7	5	29,4	4	50,0
Otras Áreas	Curso						
	especialización	21	18,1	9	52,9	3	37,5
	FP empleo	11	9,5	2	11,8	1	12,5
	Otros	24	20,7	1	5,9	0	0,0

Tabla 2.26. Resultados del análisis de la formación recibida en relación a la titulación realizada.

En la tabla 2.27 se observa que los pedagogos/as procedentes de la Universidad de Granada han realizado más cursos de especialización (por encima del 42%) en todas las áreas formativas, con respecto a aquellos procedentes de las universidades de Málaga, Sevilla, Otras nacionales y Otras extranjeras.

Los pedagogos/as procedentes de universidades extranjeras han realizado más cursos de FP empleo que los procedentes del resto de universidades, por encima del 30%.

Tipo de formación		Málaga		Sevilla		Granada		Otras nacionales		Otras extranjeras	
		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
RRHH	No realizado	14	40,0	6	46,2	0	0,0	25	44,6	12	40,0
	Curso especialización	8	22,9	4	30,8	4	57,1	15	26,8	4	13,3
	FP empleo	7	20,0	2	15,4	2	28,6	7	12,5	11	36,7
	Otros	6	17,1	1	7,7	1	14,3	9	16,1	3	10,0
Empresa	No realizado	9	25,7	6	46,2	2	28,6	24	42,9	10	33,3
	Curso especialización	10	28,6	5	38,5	3	42,9	20	35,7	8	26,7
	FP empleo	9	25,7	2	15,4	1	14,3	4	7,1	10	33,3
	Otros	7	20,0	0	0,0	1	14,3	8	14,3	2	6,7
Orientación											
Educativa	No realizado	18	51,4	9	69,2	2	28,6	28	50,0	8	26,7
	Curso especialización	10	28,6	4	30,8	5	71,4	16	28,6	8	26,7
	FP empleo	4	11,4	0	0,0	0	0,0	3	5,4	11	36,7
	Otros	3	8,6	0	0,0	0	0,0	9	16,1	3	10,0
Inserción											
Laboral	No realizado	14	40,0	8	61,5	1	14,3	32	57,1	13	43,3
	Curso especialización	8	22,9	3	23,1	4	57,1	16	28,6	5	16,7
	FP empleo	5	14,3	0	0,0	0	0,0	2	3,6	11	36,7
	Otros	8	22,9	2	15,4	2	28,6	6	10,7	1	3,3
TIC	No realizado	8	22,9	7	53,8	1	14,3	20	35,7	8	26,7
	Curso especialización	14	40,0	4	30,8	3	42,9	20	35,7	9	30,0
	FP empleo	7	20,0	0	0,0	1	14,3	2	3,6	12	40,0
	Otros	6	17,1	2	15,4	2	28,6	14	25,0	1	3,3
Gestión											
Centros Educ	No realizado	22	62,9	11	84,6	3	42,9	35	62,5	11	36,7
	Curso especialización	11	31,4	1	7,7	4	57,1	13	23,2	4	13,3
	FP empleo	1	2,9	1	7,7	0	0,0	2	3,6	11	36,7
	Otros	1	2,9	0	0,0	0	0,0	6	10,7	4	13,3
Investigación	No realizado	17	48,6	9	69,2	3	42,9	30	53,6	12	40,0

## EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

<b>Educativa</b>											
	Curso especialización	7	20,0	2	15,4	3	42,9	12	21,4	2	6,7
	FP empleo	1	2,9	2	15,4	0	0,0	2	3,6	13	43,3
	Otros	10	28,6	0	0,0	1	14,3	12	21,4	3	10,0
<b>Docencia</b>											
	No realizado	7	20,0	7	53,8	1	14,3	24	42,9	7	23,3
	Curso especialización	15	42,9	4	30,8	5	71,4	11	19,6	6	20,0
	FP empleo	5	14,3	1	7,7	1	14,3	5	8,9	12	40,0
	Otros	8	22,9	1	7,7	0	0,0	16	28,6	5	16,7
<b>Servicios</b>											
<b>Sociales</b>	No realizado	20	57,1	8	61,5	1	14,3	24	42,9	11	36,7
	Curso especialización	8	22,9	2	15,4	3	42,9	16	28,6	3	10,0
	FP empleo	2	5,7	0	0,0	0	0,0	7	12,5	14	46,7
	Otros	5	14,3	3	23,1	3	42,9	9	16,1	2	6,7
<b>Otras</b>											
<b>Áreas</b>	No realizado	15	42,9	7	53,8	1	14,3	30	53,6	16	53,3
	Curso especialización	9	25,7	4	30,8	3	42,9	13	23,2	4	13,3
	FP empleo	3	8,6	0	0,0	1	14,3	1	1,8	9	30,0
	Otros	8	22,9	2	15,4	2	28,6	12	21,4	1	3,3

Tabla 2.27. Resultados del análisis de la formación recibida en relación a la universidad de procedencia.

En la tabla 2.28 se observa que los pedagogos/as asalariados realizan más cursos de especialización en las áreas de *Empresa, Orientación Educativa, TIC, Gestión Centros Educativos, Investigación Educativa, Docencia, Servicios Sociales y Otras Áreas*. En las áreas de *RRHH e Inserción Laboral*, son los pedagogos/as autónomos/empresarios los que realizan más cursos de especialización.

Los pedagogos/as autónomos/empresarios son los que realizan más cursos de FP empleo con respecto a los asalariados y los desempleados (por encima del 23,5%).

Tipo de formación		Asalariado		Autón/Empres		Desempleado	
		fi	%	fi	%	fi	%
RRHH	No realizado	31	36,9	5	29,4	21	52,5
	Curso especialización	22	26,2	5	29,4	8	20,0
	FP empleo	19	22,6	4	23,5	6	15,0
	Otros	12	14,3	3	17,6	5	12,5
Empresa	No realizado	26	31,0	3	17,6	22	55,0
	Curso especialización	33	39,3	5	29,4	8	20,0
	FP empleo	14	16,7	6	35,3	6	15,0
	Otros	11	13,1	3	17,6	4	10,0
Orientación Educativa	No realizado	40	47,6	6	35,3	19	47,5
	Curso especialización	29	34,5	5	29,4	9	22,5
	FP empleo	9	10,7	5	29,4	4	10,0
	Otros	6	7,1	1	5,9	8	20,0
Inserción Laboral	No realizado	39	46,4	7	41,2	22	55,0
	Curso especialización	22	26,2	5	29,4	9	22,5
	FP empleo	10	11,9	4	23,5	4	10,0
	Otros	13	15,5	1	5,9	5	12,5
TIC	No realizado	19	22,6	5	29,4	20	50,0
	Curso especialización	36	42,9	5	29,4	9	22,5
	FP empleo	12	14,3	5	29,4	5	12,5
	Otros	17	20,2	2	11,8	6	15,0
Gestión	No realizado	47	56,0	7	41,2	28	70,0

EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO  
DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

Centros Educs	Curso especialización	25	29,8	4	23,5	4	10,0
	FP empleo	7	8,3	3	17,6	5	12,5
	Otros	5	6,0	3	17,6	3	7,5
	No realizado	40	47,6	8	47,1	23	57,5
Investigación Educativa	Curso especialización	18	21,4	3	17,6	5	12,5
	FP empleo	7	8,3	6	35,3	5	12,5
	Otros	19	22,6	0	0,0	7	17,5
	No realizado	22	26,2	6	35,3	18	45,0
Docencia	Curso especialización	35	41,7	1	5,9	5	12,5
	FP empleo	12	14,3	7	41,2	5	12,5
	Otros	15	17,9	3	17,6	12	30,0
	No realizado	38	45,2	3	17,6	23	57,5
Servicios Sociales	Curso especialización	24	28,6	2	11,8	6	15,0
	FP empleo	12	14,3	7	41,2	4	10,0
	Otros	10	11,9	5	29,4	7	17,5
	No realizado	43	51,2	7	41,2	19	47,5
Otras Áreas	Curso especialización	21	25,0	4	23,5	8	20,0
	FP empleo	8	9,5	4	23,5	2	5,0
	Otros	12	14,3	2	11,8	11	27,5

Tabla 2.28. Resultados del análisis de la formación recibida en relación a la situación laboral.

En la tabla 2.29 se observa que en todas las áreas menos en *Orientación Educativa*, los pedagogos/as de las organizaciones con

naturaleza pública han realizado más cursos de especialización (por encima del 24,5%).

No se observan grandes diferencias en la realización de cursos de FP empleo entre los pedagogos/as de organizaciones privadas y públicas; excepto en las áreas de *Servicios Sociales* y *Otras Áreas* donde se observa un ligero aumento en los pedagogos/as de las organizaciones privadas.

Tipo de formación		Privada		Pública	
		fi	%	fi	%
RRHH	No realizado	28	38,9	29	42,0
	Curso especialización	13	18,1	22	31,9
	FP empleo	15	20,8	14	20,3
	Otros	16	22,2	4	5,8
Empresa	No realizado	27	37,5	24	34,8
	Curso especialización	21	29,2	25	36,2
	FP empleo	13	18,1	13	18,8
	Otros	11	15,3	7	10,1
Orientación Educativa	No realizado	33	45,8	32	46,4
	Curso especialización	22	30,6	21	30,4
	FP empleo	9	12,5	9	13,0
	Otros	8	11,1	7	10,1
Inserción Laboral	No realizado	37	51,4	31	44,9
	Curso especialización	15	20,8	21	30,4

EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO  
DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

	FP empleo	7	9,7	11	15,9
	Otros	13	18,1	6	8,7
TIC	No realizado	28	38,9	16	23,2
	Curso especialización	21	29,2	29	42,0
	FP empleo	11	15,3	11	15,9
	Otros	12	16,7	13	18,8
Gestión Centros Educ	No realizado	44	61,1	38	55,1
	Curso especialización	15	20,8	18	26,1
	FP empleo	8	11,1	7	10,1
	Otros	5	6,9	6	8,7
Investigación Educativa	No realizado	43	59,7	28	40,6
	Curso especialización	9	12,5	17	24,6
	FP empleo	9	12,5	9	13,0
	Otros	11	15,3	15	21,7
Docencia	No realizado	26	36,1	20	29,0
	Curso especialización	17	23,6	24	34,8
	FP empleo	14	19,4	10	14,5
	Otros	15	20,8	15	21,7
Servicios Sociales	No realizado	31	43,1	33	47,8
	Curso especialización	11	15,3	21	30,4
	FP empleo	14	19,4	9	13,0
	Otros	16	22,2	6	8,7
Otras	No realizado	34	47,2	35	50,7



Áreas	Curso especialización	15	20,8	18	26,1
	FP empleo	9	12,5	5	7,2
	Otros	14	19,4	11	15,9

Tabla 2.29. Resultados del análisis de la formación recibida en relación a la naturaleza de la organización.

En la tabla 2.30 se observa que no existen grandes diferencias si atendemos al tamaño de la organización a la que pertenecen los pedagogos/as en cuanto al tipo de formación que realizan. En la mayoría, hay un predominio de la realización de cursos de especialización superior a los cursos de FP empleo u otros cursos. Los pedagogos/as de las organizaciones micro y mediana realizan más cursos de FP empleo que cursos de especialización en el área de *RRHH*; y los pedagogos/as de las organizaciones micro en el área de *Servicios Sociales*.

		Micro		Pequeña		Mediana		Grande	
Tipo de formación		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
RRHH	No realizado	12	40,0	13	36,1	11	47,8	21	40,4
	Curso especialización	6	20,0	11	30,6	3	13,0	15	28,8
	FP empleo	8	26,7	5	13,9	5	21,7	11	21,2
	Otros	4	13,3	7	19,4	4	17,4	5	9,6
Empresa	No realizado	9	30,0	11	30,6	11	47,8	20	38,5
	Curso especialización	8	26,7	12	33,3	5	21,7	21	40,4
	FP empleo	8	26,7	7	19,4	3	13,0	8	15,4
	Otros	5	16,7	6	16,7	4	17,4	3	5,8

EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO  
DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

	No realizado	11	36,7	16	44,4	12	52,2	26	50,0
Orientación	Curso especialización	10	33,3	7	19,4	8	34,8	18	34,6
Educativa	FP empleo	5	16,7	6	16,7	2	8,7	5	9,6
	Otros	4	13,3	7	19,4	1	4,3	3	5,8
	No realizado	12	40,0	17	47,2	14	60,9	25	48,1
Inserción	Curso especialización	8	26,7	7	19,4	4	17,4	17	32,7
Laboral	FP empleo	4	13,3	5	13,9	2	8,7	7	13,5
	Otros	6	20,0	7	19,4	3	13,0	3	5,8
	No realizado	12	40,0	12	33,3	9	39,1	11	21,2
TIC	Curso especialización	8	26,7	10	27,8	9	39,1	23	44,2
	FP empleo	5	16,7	8	22,2	2	8,7	7	13,5
	Otros	5	16,7	6	16,7	3	13,0	11	21,2
	No realizado	15	50,0	23	63,9	15	65,2	29	55,8
Gestión	Curso especialización	7	23,3	7	19,4	4	17,4	15	28,8
Centros Educ	FP empleo	5	16,7	2	5,6	3	13,0	5	9,6
	Otros	3	10,0	4	11,1	1	4,3	3	5,8
	No realizado	15	50,0	21	58,3	15	65,2	20	38,5
Investig	Curso especialización	6	20,0	5	13,9	3	13,0	12	23,1
Educativa	FP empleo	6	20,0	4	11,1	2	8,7	6	11,5
	Otros	3	10,0	6	16,7	3	13,0	14	26,9
	No realizado	9	30,0	14	38,9	9	39,1	14	26,9
Docencia	Curso especialización	8	26,7	11	30,6	5	21,7	17	32,7
	FP empleo	6	20,0	6	16,7	4	17,4	8	15,4

	Otros	7	23,3	5	13,9	5	21,7	13	25,0
	No realizado	11	36,7	16	44,4	12	52,2	25	48,1
Servicios	Curso especialización	6	20,0	10	27,8	4	17,4	12	23,1
Sociales	FP empleo	7	23,3	7	19,4	3	13,0	6	11,5
	Otros	6	20,0	3	8,3	4	17,4	9	17,3
	No realizado	12	40,0	19	52,8	13	56,5	25	48,1
Otras Áreas	Curso especialización	6	20,0	10	27,8	3	13,0	14	26,9
	FP empleo	4	13,3	4	11,1	2	8,7	4	7,7
	Otros	8	26,7	3	8,3	5	21,7	9	17,3

Tabla 2.30. Resultados del análisis de la formación recibida en relación al tamaño de la organización.

En la Tabla 2.31 se observa como los pedagogos/as que tienen entre 0 y 5 años de experiencia realizan más formación de FP empleo en todas las áreas, a diferencia de los Titulados/as en Pedagogía que poseen más de 5 años de experiencia, que dedican su formación a realizar cursos de especialización en las diferentes áreas analizadas en el Cuestionario. Las áreas de especialización más cursadas en los diferentes tramos o años de experiencia son cursos de especialización en *RRHH, Empresa, Orientación Educativa, TIC y Docencia*.

# EMPLEABILIDAD DEL PEDAGOGO/A A TRAVÉS DEL ANÁLISIS INTERPRETATIVO DE EXPERIENCIAS PROFESIONALES

Años experiencia		< 3 años		3-5 años		5-7 años		> 7 años	
Tipo de formación		fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
RRHH	No realizado	23	56,1	8	34,8	10	47,6	16	28,6
	Curso especialización	6	14,6	4	17,4	7	33,3	18	32,1
	FP empleo	9	22,0	6	26,1	2	9,5	12	21,4
	Otros	3	7,3	5	21,7	2	9,5	10	17,9
Empresa	No realizado	23	56,1	5	21,7	5	23,8	18	32,1
	Curso especialización	9	22,0	7	30,4	12	57,1	18	32,1
	FP empleo	5	12,2	7	30,4	3	14,3	11	19,6
	Otros	4	9,8	4	17,4	1	4,8	9	16,1
Orientación Educativa	No realizado	23	56,1	9	39,1	10	47,6	23	41,1
	Curso especialización	7	17,1	6	26,1	9	42,9	21	37,5
	FP empleo	4	9,8	6	26,1	2	9,5	6	10,7
	Otros	7	17,1	2	8,7	0	0,0	6	10,7
Inserción Laboral	No realizado	25	61,0	5	21,7	11	52,4	27	48,2
	Curso especialización	8	19,5	5	21,7	5	23,8	18	32,1
	FP empleo	4	9,8	7	30,4	2	9,5	5	8,9
	Otros	4	9,8	6	26,1	3	14,3	6	10,7
TIC	No realizado	20	48,8	8	34,8	4	19,0	12	21,4
	Curso especialización	7	17,1	7	30,4	12	57,1	24	42,9
	FP empleo	7	17,1	6	26,1	1	4,8	8	14,3
	Otros	7	17,1	2	8,7	4	19,0	12	21,4
Gestión Centros Educ	No realizado	25	61,0	12	52,2	12	57,1	33	58,9
	Curso especialización	5	12,2	6	26,1	6	28,6	16	28,6
	FP empleo	5	12,2	5	21,7	2	9,5	3	5,4

	Otros	6	14,6	0	0,0	1	4,8	4	7,1
	No realizado	24	58,5	9	39,1	10	47,6	28	50,0
Investigación	Curso especialización	3	7,3	6	26,1	4	19,0	13	23,2
Educativa	FP empleo	5	12,2	5	21,7	3	14,3	5	8,9
	Otros	9	22,0	3	13,0	4	19,0	10	17,9
	No realizado	18	43,9	5	21,7	7	33,3	16	28,6
	Curso especialización	7	17,1	6	26,1	8	38,1	20	35,7
Docencia	FP empleo	7	17,1	7	30,4	3	14,3	7	12,5
	Otros	9	22,0	5	21,7	3	14,3	13	23,2
	No realizado	21	51,2	10	43,5	10	47,6	23	41,1
Servicios	Curso especialización	5	12,2	4	17,4	7	33,3	16	28,6
Sociales	FP empleo	8	19,5	6	26,1	2	9,5	7	12,5
	Otros	7	17,1	3	13,0	2	9,5	10	17,9
	No realizado	20	48,8	12	52,2	8	38,1	29	51,8
Otras	Curso especialización	9	22,0	4	17,4	7	33,3	13	23,2
Áreas	FP empleo	3	7,3	3	13,0	2	9,5	6	10,7
	Otros	9	22,0	4	17,4	4	19,0	8	14,3

Tabla 2.31. Resultados del análisis de la formación recibida en relación a los años de experiencia.

## 2.2.2. Análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad

### 2.2.2.1. Análisis y construcción de categorías.

Tal y como estaba estructurada la entrevista (ver anexo 5.4), se pueden identificar varias categorías predeterminadas por las preguntas o cuestiones que eran planteadas. La siguiente lista recoge dichas

categorías “pre”, que corresponden de manera automática con casi cada una de las preguntas:

- *Motivos para estudiar Pedagogía,*
- *Asignaturas más relevantes,*
- *Salidas profesionales,*
- *Ámbitos no tratados en la carrera,*
- *Competencias no trabajadas,*
- *Habilidades desarrolladas,*
- *Habilidades no desarrolladas,*
- *Sector laboral,*
- *Puestos desempeñados,*
- *Funciones como pedagogo/a,*
- *Tareas del pedagogo/a,*
- *Competencias más útiles,*
- *Tareas relevantes, y*
- *Formación complementaria.*

Tras el análisis cualitativo realizado, las categorías post-determinadas (ad hoc) mantienen un número similar (14), si bien algunas han cambiado totalmente el significado a partir de los

testimonios expresados en las entrevistas. En la siguiente tabla se recogen las categorías construidas.

<b>Código</b>	<b>Categoría</b>	<b>Enunciados textuales de ejemplo<sup>10</sup></b>
AI	Ámbitos de Intervención	“...ámbito importantísimo en lo no escolar” (1:7, 29:29).
AN	Asignatura influyente	“...es muy importante, por ejemplo, haber trabajado asignaturas como psicología de la educación o las teorías del aprendizaje” (1:37; 59:59)
CO	Competencias	“...competencias basadas en el análisis de la realidad y en la búsqueda de la eficiencia” (1:49; 72:72)
DE	Demandas	“...autoempleo, creo que también es algo que no se aborda” (2:13; 41:41)
FC	Formación complementaria	“...especializarme en valores, drogas, violencia de género, menores infractores,

<sup>10</sup> Los números entre paréntesis indican la localización exacta de la cita según la nomenclatura de Atlas.ti. La primera cifra señala el número de documento, la segunda el número de cita en orden cronológico, la tercera el número de párrafo donde se inicia la cita y la última el número de párrafo donde finaliza la cita. Así por ejemplo 1:7; 29:29 indica que se trata de la primera entrevista (primer documento primario), que es la cita número 7 de esa entrevista y que comienza y termina en el párrafo 29.

		legislación” (2:71; 98:98)
Fo	Fortuna	“...quizá fue un poco la suerte lo que hiciera que acabara en la facultad de Ciencias de la Educación estudiando pedagogía” (1:4; 26:26)
FU	Funciones del Pedagogo/a	...elaboración de materiales y recursos formativos ya que, todo este programa, además de la formación en sí conlleva una serie de materiales y contenidos que han conllevado una labor pedagógica muy importante (2:45; 69:69)
Mo	Motivaciones	“En servicios sociales, yo hice las practicas de pedagogía con una educadora social, y me fascinó el trabajo de calle, intervención con niños con problemas, absentismo escolar, enseñarles recursos a la familia” (3:16; 32:32)
NA	Nicho de trabajo Alternativo	“...la formación elearning que ahora, hoy por hoy es, para mí, un tanto por ciento muy elevado de la formación” (4:10; 37:37)
Ob	Objetivos	“Coordinarme con mi equipo, hablar de los casos, la intervención que vamos a realizar con las familias, preparar las sesiones, entrevistas con las familias, luego las



		postsesiones, hablar de lo tratado, buscar hipótesis de trabajo, objetivos que nos marcamos, terapia familiar, individual, de pareja, entrevistas estructuradas, o semiestructuradas.” (3:42; 71:71)
PM	Propuestas de Mejora	“...haber puesto sobre la mesa el abanico del desarrollo profesional del pedagogo” (1:20; 36:36)
PC	Protagonista del cambio	“...mi enfoque fue la pedagogía social, la educación social, la intervención como agente que cito de transformación social” (1:5; 26:26)
TS	Transformación Social	“...ámbito que se abre como agente de transformación social” (1:16; 36:36)
Vo	Vocación	“...vocación del ámbito sanitario, enfermería” (2:1; 26:26)

Tabla 2.32. Categorías, códigos y enunciados textuales de ejemplo.

En la siguiente tabla se hace una comparación entre las categorías predeterminadas, que se utilizaron para el diseño y la realización de las entrevistas, y las que han emanado del análisis cualitativo (categorías ad hoc). En ella se observa cómo hay varias categorías que se mantienen prácticamente iguales (*Motivaciones, Asignatura influyente y Formación complementaria*), otras que se reajustan (*Ámbitos de intervención, Nicho de trabajo alternativo*), otras que se reagrupan (*Demandas, Funciones y Competencias*), y finalmente, otras que surgen nuevas tras el análisis (*Objetivos, Propuestas de*

*Mejora, Transformación social, Protagonista del cambio, Vocación y Fortuna).*

<b>Categorías prefijadas</b>	<b>Categorías ad hoc</b>
Motivos para estudiar Pedagogía	<i>Motivaciones (Mo)</i>
Asignaturas más relevantes	<i>Asignatura influyente (AN)</i>
Formación complementaria.	<i>Formación complementaria (FC)</i>
Salidas profesionales  Sector Laboral  Puestos desempeñados	<i>Ámbitos de intervención (AI)</i>  <i>Nicho de trabajo alternativo (NA)</i>
Ámbitos no tratados en la carrera	<i>Demandas (De)</i>
Competencias no trabajadas	
Habilidades no desarrolladas	
Habilidades desarrolladas	<i>Competencias (Co)</i>
Competencias más útiles	
Funciones como pedagogo/a	<i>Funciones del pedagogo/a (FP)</i>
Tareas del pedagogo/a	
Tareas relevantes	

	<i>Objetivos (Ob)</i>
	<i>Propuestas de Mejora (PM)</i>
	<i>Transformación social (TS)</i>
	<i>Vocación (Vo)</i>
	<i>Fortuna (Fo)</i>
	<i>Protagonista del cambio (PC)</i>

Tabla 2.33. Categorías prefijadas y relación con las categorías ad hoc.

Como se observa en la tabla anterior, los reajustes se han producido entre tres categorías iniciales (prefijadas), como son *Salidas profesionales*, *Sector laboral* y *Puestos desempeñados*, que han dado lugar a dos categorías modificadas como son *Ámbitos de Intervención (AI)* y *Nichos de trabajo alternativos (NA)*. Al que se refiere a los campos de trabajo que se presentan al profesional de la pedagogía desde una perspectiva más clásica (p. ej. "...desde el principio, desde siempre en la intervención social" 1:31; 55:55), y *NA* que se presentan como nuevas oportunidades de empleo que en esencia son alternativas a los ámbitos de intervención más clásicos (p. ej. "...gerencia, en la dirección de equipos, en los análisis presupuestarios, en buscar nuevos nichos" 1:47; 64:64).

También se han producido interesantes reagrupamientos. Por ejemplo, *Ámbitos no tratados en la carrera*, *Competencias no trabajadas* y *Habilidades no desarrolladas* se han transformado en *Demandas (De)*. *De* se refieren a contenidos, competencias y habilidades no trabajadas ni desarrolladas en los estudios de Pedagogía que sí debieron serlo en su

momento (p. ej. "...nos faltaba ese "vamos a desarrollar un proyecto de intervención claramente educativo, intencional, sistemático, trasformador, centrado en perspectivas humanistas" 1:30; 49:49).

Otro reagrupamiento relevante se ha producido entre las categorías previas de *Competencias más útiles y Habilidades desarrolladas* y la categoría ad hoc *Competencias (Co)*. Esta última (*Co*) se refiere a todos aquellos conocimientos, aptitudes, actitudes y estados de ánimo necesarios para resolver adecuadamente situaciones problemáticas desde el punto de vista de la Pedagogía (entre otras, "...competencias basadas en el análisis de la realidad y en la búsqueda de la eficiencia" 1:49; 72:72).

Finalmente, el último reagrupamiento se ha producido entre las categorías previas *Tareas del Pedagogo/a*, *Tareas relevantes* y *Funciones como Pedagogo/a*, que se han reunido bajo la categoría *Funciones del Pedagogo/a (FP)*. El reagrupamiento ha venido motivado por la nula diferenciación entre funciones y tareas (y tampoco en la discriminación de la relevancia de estas últimas) por parte de los de los entrevistados. Las *FP* se refieren por tanto a las funciones y tareas que un profesional de la pedagogía ha de estar dispuesto y capacitado para realizar (p. ej. "...gestión son el control del presupuesto, dotar de componente didáctico todo el proceso, aportando a la organización un matiz pedagógico." 2:54; 78:78).

Finalmente, el análisis ha revelado el interés de introducir nuevas categorías como son *Objetivos (Ob)*, *Transformación social (TS)*, *Protagonista del Cambio (PC)*, *Propuestas de Mejora (PM)*, *Vocación (Vo)* y *Fortuna (Fo)*.

Lo *Objetivos (Ob)* se refieren a los propósitos y metas que tienen los profesionales de la pedagogía cuando realizan su labor (“mejorar ese posicionamiento de determinados colectivos” 1:57; 84:84; “Coordinarme con mi equipo, hablar de los casos, la intervención que vamos a realizar con las familias, preparar las sesiones, entrevistas con las familias, luego las post-sesiones, hablar de lo tratado, buscar hipótesis de trabajo, objetivos que nos marcamos, terapia familiar, individual, de pareja, entrevistas estructuradas, o semiestructuradas.” 3:47; 71:71).

La *Transformación social (TS)* es el enfoque que tiene la Pedagogía para hacer cambios desde la educación y no quedarse en un plano únicamente teórico y/o epistemológico (“no hay transformación desde la psicología, el trabajo social, eso de lo psicosocial, eso de lo biopsicosocial...hay transformación desde lo educativo” 1:45; 64:64). La *Transformación social (TS)* como fin hace del profesional de la Pedagogía un *Protagonista del cambio (PC)* (“mi enfoque fue la pedagogía social, la educación social, la intervención como agente que cito de transformación social”, 1:5; 26:26; “a vocación de transformación social como un agente” 1:3; 26:26).

Las *Propuestas de mejora (PM)* se refieren a las iniciativas o planes que sugieren los profesionales de la pedagogía para cambiar la formación inicial de los nuevos titulados (“haber puesto sobre la mesa el abanico del desarrollo profesional del pedagogo” 1:20; 36:36; “dar esa intención científica a la acción”, 1:32; 55:55).

La *Vocación (Vo)* ha estado presente en algunos de los entrevistados. Hacen referencia a ella como una de las motivaciones que les ha llevado a dedicarse a una profesión educativa con proyección social (“la vocación siempre estuvo ahí”, 1:1; 26:26; “éramos *rara avis*

aquellos que teníamos esa vocación educativa en lo social” 1:15; 32:32). Cuando no fue la *Vocación (Vo)* fue la *Fortuna (Fo)* lo que hizo, a algunos profesionales actuales de la pedagogía, iniciar su camino en la Universidad por esta rama de la ciencia social (“quizá fue un poco la suerte lo que hiciera que acabara en la facultad de Ciencias de la Educación estudiando pedagogía”, 1:4; 26:26). La Pedagogía es bastante desconocida para los estudiantes de Secundaria y el azar para aquellas personas que tienen ciertas inquietudes socio-educativas ha sido un camino posible para llegar a esta disciplina educativa.

#### 2.2.2.2. Análisis de coocurrencias y relaciones, y elaboración de diagramas comprensivos.

El análisis de las coocurrencias y el estudio de las relaciones entre categorías ilustran las dimensiones relevantes de cara a obtener marcos comprensivos de las trayectorias de éxito de los profesionales de la pedagogía entrevistados.

En un primer análisis de coocurrencias se observó cómo existían cuatro categorías ad hoc con capacidad de organizar e ilustrar relaciones sustantivas entre el resto de las categorías. Estas cuatro categorías principales u “organizadores” son *Vocación (Vo)*, *Competencias (Co)*, *Ámbitos de intervención (AI)*, y *Nichos de trabajo alternativo (NA)*.

A continuación se van a describir de manera comprensiva cada una de estas cuatro *categorías organizadoras* u organizadores y las relaciones que *proyectan* con otras categorías.

En primer lugar, el organizador *Vocación (Vo)* se relaciona directamente, según los análisis realizados con *Transformación Social (TS)*, *Protagonistas del Cambio (PC)*, *Ámbitos de intervención (AI)*,

*Motivaciones (Mo)* y *Nichos de Trabajo Alternativo (NA)*. La siguiente figura ilustra dicha relación:

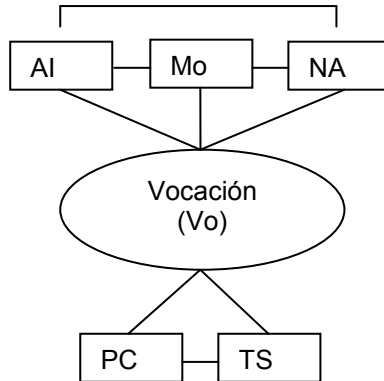


Figura 2.2. Relaciones entre el organizador *Vocación (Vo)* y categorías relacionadas.

En el circuito inferior de la figura 2.2 se observa un triángulo formado por el organizador (*Vo*) y dos categorías (*PC* y *TS*). La *Vocación* se relaciona alternativamente con *PC* (por ejemplo, “vocación de transformación social como un agente”, 1:3; 26:26), y con *TS* (por ejemplo, “vocación de transformación social”, 1:2; 26:26). Ambas, *PC* y *TS* se encuentran relacionadas entre sí (p. ej. “mi enfoque fue la pedagogía social, la educación social, la intervención como agente que cito de transformación social” 1:5; 26:26). En la parte superior de la figura se encuentran tres categorías (*AI*, *Mo* y *NA*). Todas relacionadas con la *Vocación (Vo)*. Algunos ejemplos de esto son:

- *Vo* y *AI*, *Mo* y *NA*: “éramos *rara avis* aquellos que teníamos esa vocación educativa en lo social” (1:15; 32:32)

- *AI* y *Mo*: "...la salida principal era la educativa, orientación escolar en los institutos, también en las empresas como personal de recursos humanos, también la inclusión de las nuevas tecnologías en empresas, la formación en la empresa," (3:14; 32:32)
- *AI* y *NA*: "como autónomo intentando montar mi propia organización como empresa privada" (2:33; 58:58)

De esta forma se observa en la figura 2.2 como la *Vocación (Vo)* del profesional de la pedagogía está relacionada con un sentimiento de verse *Protagonistas del cambio (PC)* y con la *Transformación social (TS)* que puede generar su intervención (*TS*). Esa *Vocación (Vo)* también está muy relacionada con las *Motivaciones (Mo)* que tiene que al mismo tiempo le conduce a los mbitos de intervención más clásicos (*AI*) y a otros nichos de trabajo que están aún por desarrollar bastante (*NA*).

En segundo lugar, el organizador *Competencias (Co)* se relaciona, por un lado, con las *Funciones del Pedagogo/a (FP)* y por otro con la terna *Ámbitos de intervención (AI)*, *Demandas (De)* y *Nichos de trabajo alternativo (NA)*. *AI* y *NA* están muy relacionados (ya se describió esa relación para el organizador *Vocación*). Ahora surge una nueva relación entre los *Ámbitos de intervención (AI)* y las *Demandas (De)*. Todo ello se ilustra en la siguiente figura.



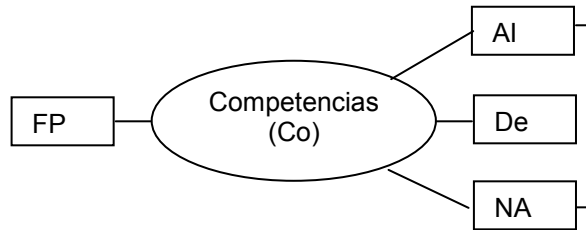


Figura 2.3. Relaciones entre el organizador *Competencias (Co)* y categorías relacionadas.

En la parte izquierda de la figura anterior se ilustra la relación entre las *Competencias (Co)* y las *Funciones del Pedagogo/a*, indicando esa relación como el profesional de la pedagogía ha de tener las competencias necesarias para desarrollar sus funciones (p. ej. “...diseño incluyendo los aspectos evaluativos de proyectos que puedan incidir en un mayor impacto social y proyectos que dentro de ese impacto consigan o tiendan a una transformación social de al menos una muestra de la población a la que se dirige...” 1:48; 68:68). En la parte derecha se muestran las relaciones entre Co y Ámbitos de intervención (AI): (p. ej. “En los Servicios Sociales Especializados, llevo unos 7 años, en un equipo de tratamiento familiar, un trabajo interdisciplinar somos 3, educadora social, psicóloga y trabajadora social” 3:38; 61:61); entre Co y Demandas (De): (p. ej. “ser un poco autodidacta” 2:29; 58:58); y entre Co y Nichos de trabajo alternativo (NA): (p. ej. “como autónomo intentando montar mi propia organización como empresa privada” 2:33; 58:58). La relación entre AI y NA ya fue descrita en el organizador Vocación (Vo), por lo que aquí se comentará la nueva que aparece en la figura entre AI y Demandas (De): (p. ej. “...el ámbito de la empresa. Creo que en aquella época no se abordaba nada prácticamente...” 2:11; 37:37). Esta última relación (AI y De), en relación a las competencias (Co), muestra cómo

determinados ámbitos de intervención precisan de competencias específicas para las que el profesional de la pedagogía en ocasiones no ha sido formado.

En tercer lugar, el organizador *Ámbitos de intervención (AI)* se relaciona directamente, según los análisis realizados con las categorías *Asignatura influyente (AN)*, *Competencias (Co)*, *Demandas (De)*, *Nichos de trabajo alternativos (NA)*, *Motivaciones (Mo)* y *Vocación (Vo)*. La figura siguiente ilustra las relaciones entre categorías organizadas por la categoría Ámbitos de Intervención. En ella se observa como en la parte superior se producen dos circuitos de relaciones organizados a partir de la categoría *Nichos de trabajo alternativo (NA)*. A un lado de dicha categoría se encuentran las relaciones enmarcadas por el eje *Motivaciones (Mo)-Vocación (Vo)*, mientras que al otro lado se presentan las relaciones encuadradas por el eje *Competencias (Co)-Demandas (De)*.

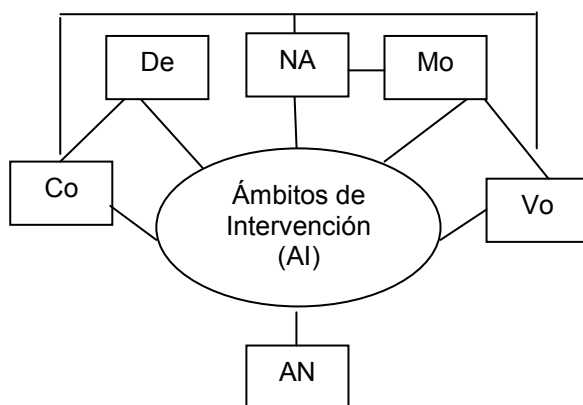


Figura 2.4. Relaciones entre el organizador *Ámbitos de Intervención (AI)* y categorías relacionadas.

La figura anterior ilustra todas las relaciones entre los Ámbitos de Intervención y el resto de categorías. Destaca la relación en la parte inferior de la figura con la categoría *Asignatura influyente (AN)*: “Pedagogía Social, donde descubrí un poco un yacimiento de empleo, una salida profesional poco trabajada dentro del ámbito de la pedagogía que es el trabajo en la empresa” (2:5; 29:29). En la parte superior izquierda se muestra el eje *Competencias (Co)-Demandas (De)*, que está dentro de otro eje más grande entre *Competencias (Co)* y *Nichos de trabajo alternativo (NA)*: “éramos rara avis aquellos que teníamos esa vocación educativa en lo social” (1:15; 32:32).

En la parte superior derecha se encuentra un triángulo de relaciones representado por las relaciones *Vocación (Vo)-Motivaciones (Mo)*, *Motivaciones (Mo)- Nichos de trabajo alternativo (NA)*, y esta última también con *Vocación (Vo)*. Pero lo más relevante es que todas se relacionan, al mismo tiempo con el organizador *Ámbitos de intervención (AI)*. En la tabla siguiente se recogen ejemplos de las distintas relaciones.

Organizador	Categoría	Ejemplo de cita
Ámbitos de Intervención (AI)	Asignatura influyente (AN)	“...un yacimiento de empleo, una salida profesional poco trabajada dentro del ámbito de la pedagogía que es el trabajo en la empresa,” (2:6; 29:29)
	Competencias (Co)	“En servicios sociales, yo hice las practicas de pedagogía con una

		educadora social, y me fascinó el trabajo de calle, intervención con niños con problemas, absentismo escolar, enseñarles recursos a la familia.” (3:16; 36:36)
	Demandas (De)	“el ámbito de la empresa. Creo que en aquella época no se abordaba nada prácticamente” (2:11; 37:37)
	Nichos de trabajo alternativo (NA)	“...llevar a cabo toda la coordinación y toda la planificación de la formación” (2:32; 58:58)
	Motivaciones (Mo)	“la formación en la empresa, recuerdo este trabajo en equipo que nos gustó muchísimo esta nueva salida profesional.” (3:15; 32:32)
	Vocación (Vo)	“éramos <i>rara avis</i> aquellos que teníamos esa vocación educativa en lo social” (1:15; 32:32)

Tabla 2.34. Categorías relacionadas directamente con el organizador *Ámbitos de Intervención (AI)*.

En cuarto y último lugar se va a comentar el organizador *Nichos de trabajo alternativo (NA)*. Este organizador, lógicamente, con los *Ámbitos de intervención (AI)*, pero también con las *Competencias (Co)*, con la *Vocación (Co)* y con las *Motivaciones (Mo)*. En la siguiente figura se muestra las relaciones entre estas categorías y el organizador *NA*.

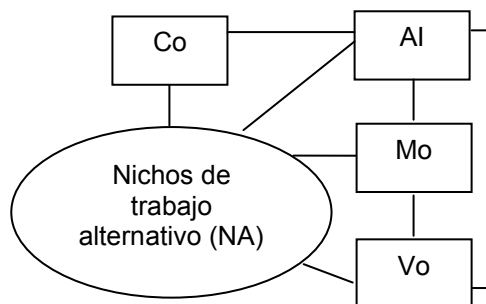


Figura 2.5. Relaciones entre el organizador *Nichos de trabajo alternativo (NA)* y categorías relacionadas.

La figura anterior ilustra todas las relaciones entre los *Nichos de trabajo alternativo (NA)* y el resto de categorías. Destaca la relación en la parte derecha superior de la figura con la categoría *Ámbitos de intervención (AI)* (“llevar a cabo toda la coordinación y toda la planificación de la formación, 2:32; 58:58”), que al mismo tiempo, es la que más relaciones tiene con todas las categorías de la figura. Con *Competencias (Co)* (“trabajo interdisciplinar” 3:39; 61:61); con *Motivaciones (Mo)* (“la salida principal era la educativa, orientación escolar en los institutos, también en las empresas como personal de recursos humanos, también la inclusión de las nuevas tecnologías en empresas, la formación en la empresa,...”, 3:14; 32:32); y con *Vocación (Vo)* (“éramos *rara avis* aquellos que teníamos esa vocación educativa en lo social”, 1:15; 32:32).

Lo que la figura 2.5 viene a sugerir es que la interacción entre los *Ámbitos de intervención* del Pedagogo/a, las *Motivaciones* y la *Vocación*, apoyándose en las *Competencias* que han sido desarrolladas, abren la posibilidad al profesional de la pedagogía a optar por *Nichos de trabajo*

*alternativo (NA)*. Las relaciones directas entre las diversas categorías y NA se recogen en la siguiente tabla.

Organizador	Categoría	Ejemplo de cita
Nichos de trabajo alternativo (NA)	Ámbitos de Intervención (AI)	"...técnico y coordinador de formación..." (2:31; 58:58)
	Competencias (Co)	"...como autónomo intentando montar mi propia organización como empresa privada..." (2:33; 58:58)
	Motivaciones (Mo) Vocación (Vo)	"éramos <i>rara avis</i> aquellos que teníamos esa vocación educativa en lo social", (1:15; 32:32)

Tabla 2.35. Categorías relacionadas directamente con el organizador *Ámbitos de Intervención (AI)*



### **III. CONCLUSIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS**





### **III. CONCLUSIONES Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS**

#### **3.1. DISCUSIÓN DE RESULTADOS Y CONCLUSIONES**

La tesis denominada “Empleabilidad del pedagogo/a a través del análisis interpretativo de experiencias profesionales”, ha incidido en cómo han ido evolucionando las trayectorias profesionales de pedagogos y pedagogas que a través de su bagaje, desarrollando tareas, asumiendo responsabilidades y afrontando retos, han dotado de perspectivas diferentes, rasgos distintivos y competencias nuevas a dicha profesión. En este trabajo de investigación, hemos realizado un exhaustivo análisis del estado del arte de la disciplina, que supone clarificar ideas respecto a la hipótesis y los objetivos planteados, y así poder definirlo mejor, afinarlo, delimitarlo, y enfocarlo desde la perspectiva que nos ocupa. Dicha revisión del estado del arte, explicitado en el marco teórico de esta tesis, ha supuesto uno de los pilares fundamentales del trabajo, con una exhaustiva revisión bibliográfica, que ahonda en otros trabajos del autor, y pone en valor trabajos de diversos investigadores en la materia, que profundizan e investigan sobre el potencial de empleabilidad de la pedagogía como disciplina y de los profesionales que trabajan en diversos sectores productivos y que ponen de manifiesto sus competencias para avanzar en cuanto a retos y oportunidades se refiere.

Se han expuesto por tanto de manera sistemática, los avances existentes acerca de los ámbitos profesionales emergentes de la pedagogía, en los que se han detallado los resultados y enfoques que cada investigación ha abordado según los sectores de empleabilidad y sus posibilidades para pedagogos y pedagogas. Ha sido por tanto clave de este estudio y así queda reflejado en el marco teórico, la

empleabilidad del profesional de este ámbito tal y como la definen García y Aguilar (2011) "la empleabilidad entendida como la capacidad de las personas para encontrar trabajo y ser competitivo en el mercado laboral [...] consistiría en desarrollar la capacidad para encontrar un trabajo de calidad que permita a las personas crecer profesionalmente, incluso percibiendo los cambios laborales como oportunidades profesionales de mejora, es decir, aquellos elementos competitivos que añaden valor a un profesional y lo diferencian del resto a la hora de optar a un puesto de trabajo".

Con un sondeo inicial realizado, a partir de un cuestionario diseñado y validado por expertos en metodología dentro del ámbito de la investigación pedagógica, hemos obtenido una panorámica general y actualizada de la situación en la que se encuentra la profesión, así como los distintos perfiles que han ido proliferando en sectores productivos claramente diferenciados. A partir de este sondeo cuantitativo inicial, y con una perspectiva fundamentada de la situación actual de la empleabilidad de este profesional en el mercado laboral actual, hemos identificado trayectorias destacadas, y que hemos analizado como historias de vida profesional. El análisis de dichas trayectorias se ha realizado con el apoyo de instrumentos cualitativos y cuantitativos pertinentes, contando así con datos relevantes que nos han permitido obtener evidencias contrastadas y teorías interpretando y describiendo la evolución de la empleabilidad del profesional de la pedagogía.

A a lo largo de este apartado daremos respuesta a la hipótesis que ha marcado nuestro estudio, así como a los objetivos generales y específicos establecidos en esta investigación, realizando conclusiones totales o parciales según las tres bases de esta tesis: el estado del arte o marco teórico, el análisis cuantitativo del cuestionario y los resultados

cualitativos de las entrevistas en profundidad realizadas a profesionales de cuatro ámbitos diferentes del ámbito de la pedagogía.

#### **3.1.1. Estado del arte de la Pedagogía como profesión.**

En el cuerpo teórico de esta tesis hemos realizado un recorrido por aquellos sectores emergentes, que como decimos, ha consistido en el análisis bibliográfico y de estado del arte de la Pedagogía a nivel de su presencia en los diferentes sectores productivos donde emerge, y a través del tratamiento que de la misma se realiza en los documentos oficiales y planes de estudio, centrándonos en aquellos que nos son más cercanos como son los implementados en la Universidad de Málaga y que siguen las directrices del resto de planes de estudios de la Unión Europea y el Plan Bolonia.

Con esta revisión del estado del arte realizada queda demostrado cómo la disciplina y la labor de los profesionales de la pedagogía han ido incorporándose al mercado laboral en diferentes sectores de actividad, hecho que se va constatando en cada uno de los capítulos del marco teórico y que siguiendo a Haro (2009) en Valenzuela y Ruiz (2011), hacen referencia como yacimientos de oportunidad para dichos profesionales y sus funciones “un pedagogo bien formado está facultado para trabajar en la planificación, organización, desarrollo, administración, investigación y evaluación de sistemas educativos y en las actividades de formación tanto formales como no formales (tiempo libre, formación ocupacional, educación de adultos, (...)) (...) podemos ejercer nuestra profesión como orientadores/as, técnicos de los servicios educativos locales o autonómicos, educadores de colectivos especiales, apoyos

didácticos/pedagógicos de museos y entidades culturales, formador de formadores, asesores técnicos, asesores de instituciones y entidades de producción de recursos didácticos, juegos, software educativo, editoriales, evaluadores de procesos educativos y como profesores de secundaria y universidad”.

Así, los principales ámbitos de desarrollo profesional del pedagogo/a son la gestión pedagógica de las organizaciones empresariales y educativas, la orientación educativa y profesional, la pedagogía en el ámbito social, la formación de formadores y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (incluyendo las redes sociales y el ámbito de la Web 2.0).

Con esta exhaustiva descripción de los ámbitos y sectores de desarrollo profesional del pedagogo/a, damos respuesta a los objetivos específicos OE 1: “realizar una revisión exhaustiva del estado del arte acerca del potencial de empleabilidad de la pedagogía como disciplina”, así como al OE 3 “identificar los ámbitos de intervención y nichos de trabajo existentes en los que el pedagogo/a ejerce profesionalmente”.

### **3.1.2. Discusión y conclusiones de la fase cuantitativa: Cuestionarios.**

Las modalidades de investigación cuantitativa (experimental y no experimental) inicialmente se destacaban por la objetividad y cuantificación de los fenómenos. Como resultado, los diseños de investigación incrementaban la objetividad con el uso de números, estadísticas, estructura y control experimental. Así, hablamos de una serie de técnicas que se basan en el uso de técnicas estadísticas para

conocer ciertos aspectos de interés sobre la población de estudio.

En este sentido, la investigación realizada mediante la técnica de encuesta se encuentra marcada por la selección por parte del investigador de una muestra de entrevistados sobre los que se pretende conocer las actitudes, creencias, los comportamientos, hábitos u otros tipos de información, en nuestro caso, relacionada con la trayectoria profesional del pedagogo/a. Así, mediante la encuesta se puede describir la incidencia, la frecuencia y la distribución de las características objeto de estudio de una población identificada, pudiendo emplearse igualmente para explorar las relaciones existentes entre variables o de una forma explicativa.

La investigación mediante encuesta resulta muy frecuente, al igual que en los estudios políticos o sociológicos, en el ámbito educativo. Todo ello es debido, en parte, a tres importantes razones: versatilidad, eficiencia y generalizabilidad (Schutt, 1996). A pesar de su amplio uso, sería un error concluir que su correcta realización se basa en un proceso sencillo y rápido; por el contrario, sin un desarrollo cuidadoso de las preguntas, de los procedimientos de muestreo y del diseño global de la propia encuesta, no es probable que los métodos de la investigación realizada en base a esta técnica proporcionen resultados creíbles. Por ello, es necesario emplear procedimientos de muestreo correctos y diseñar las técnicas de recogida de datos para asegurar la fiabilidad y la validez necesarias. Estas definiciones tienen una alta implicación en el diseño y evaluación de la investigación ya que los resultados se van a relacionar de forma directa con las medidas seleccionadas. Por ello se debe definir, en primer lugar, las consecuencias, empleos o decisiones que se realizarán a partir de los resultados obtenidos y, en segundo lugar, seleccionar un instrumento que proporcione una clara evidencia de

validez. La primera de las conclusiones significativas a extraer de la fase cuantitativa es que las puntuaciones del cuestionario ha arrojado una alta fiabilidad, estimada mediante el coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach ( $\alpha = 0,946$ ) lo que determina una consistencia interna del instrumento diseñado para la recogida de información sobre diferentes trayectorias y perfiles.

De este análisis podemos concluir que los profesionales encuestados se distribuyen mayoritariamente en empresas de titularidad pública (51,1%) aunque cada vez más cerca de las posibilidades de empleabilidad del profesional de la pedagogía en el sector privado (48,9%). Otro aspecto relevante es la clara tendencia en la formación especializada más cercana a la realidad del mercado laboral lo que supone una clara necesidad de formación para profesionales que necesitan nuevas competencias en ese ámbito de especialización. Especial necesidad de especialización es la que se evidencia en el área de las TIC, lo que puede significar una laguna formativa en lo que a nivel académico se refiere en los planes de estudio de las titulaciones analizadas (Licenciado en Filosofía y Letras (sección pedagogía), Licenciado en Pedagogía y Grado en Pedagogía). El tipo de formación más realizada por los pedagogos/as encuestados después de la formación especializada (cursos de especialización con un 24,8%) es la formación profesional para el empleo (20,6 %), lo que significa que es una de las alternativas con mayor demanda tras la finalización de la titulación oficial, y que por su carácter gratuito, el titulado en Pedagogía la utiliza como vía mayoritaria de especialización. Podemos también concluir, tras la revisión de los datos obtenidos, que existe una clara tendencia a la homogeneización de las enseñanzas con la implantación del Plan Bolonia en Europa, observándose que los planes de estudio de

otros países tampoco parecen contener grandes diferencias en cuanto a los contenidos académicos que ofrecen en la titulación. En cuanto a los conocimientos adquiridos se observa que, existe un desarrollo en aquellas competencias relacionadas con los aspectos legales y más teóricos de la disciplina en los profesionales más vinculados al sector público, no existiendo grandes diferencias con respecto a aquellos que ejercen en el sector privado y que sobretodo destacan en el diseño de programas socioeducativos.

Además, cabe destacar que los titulados con menos de 5 años de experiencia realizan más formación para el empleo, lo que supone una clara intención de insertarse laboralmente y mejorar su empleabilidad (dicha tendencia se destaca en los titulados procedentes de universidades extranjeras como algo especialmente reseñable), a diferencia de aquellos que poseen 5 años o más de experiencia, que dedican su formación en cursos de especialización en las diferentes áreas de conocimiento y en los diferentes sectores profesionales.

Con estas conclusiones avalamos el cumplimiento de los objetivos específicos OE 2: “estudiar el perfil del pedagogo/a y sus competencias, a través del análisis cuantitativo y cualitativo de la trayectoria de un número significativo de profesionales” y OE 3: “identificar los ámbitos de intervención y nichos de trabajo existentes en los que el pedagogo/a ejerce profesionalmente”.

#### **3.1.3. Discusión y conclusiones de la fase cualitativa: Entrevistas en profundidad.**

A través del análisis de las entrevistas en profundidad y el acompañamiento de la historia de vida profesional de las personas

entrevistadas, damos respuesta a los siguientes objetivos específicos planteados en nuestra investigación:

- OE 2: Estudiar el perfil del pedagogo/a y sus competencias, a través del análisis cuantitativo y cualitativo de la trayectoria de un número significativo de profesionales.
- OE 3: Identificar los ámbitos de intervención y nichos de trabajo existentes en los que el pedagogo/a ejerce profesionalmente.
- OE 4: Construir categorías (\_ad hoc\_), organizadores y sus relaciones, para comprender las trayectorias de profesionales de la pedagogía.
- OE 5: Elaborar diagramas comprensivos (marcos teóricos) a partir de organizadores, que permitan el análisis de las relaciones entre las categorías y que ayuden a comprender las trayectorias de profesionales de la pedagogía.

Destacar que los profesionales entrevistados pertenecen a cuatro sectores de actividad bien diferenciados: sector pedagogía laboral y en la empresa, sector formación con TIC, sector servicios sociales, así como sector inserción sociolaboral con personas en riesgo de exclusión (sectores abordados en este trabajo, junto a otros de especial relevancia, y que son ampliamente tratados en el marco teórico de esta tesis).

La primera conclusión a la que llegamos tras el análisis de las entrevistas en profundidad, es la aparición de elementos comunes en las diferentes trayectorias profesionales, en cuanto a carencias y sobretudo



necesidades, retos y oportunidades en el quehacer diario del profesional de la pedagogía.

Partiendo de los resultados obtenidos del análisis cualitativo de las entrevistas en profundidad hemos identificado catorce categorías ad hoc de las cuales, tras un primer análisis de coocurrencias, se establecen cuatro de ellas como categorías principales u “organizadores” que son Vocación (Vo), Competencias (Co), Ámbitos de intervención (AI) y Nichos de trabajo alternativo (NA).

A partir de estos organizadores se pueden ir realizando conclusiones derivadas de cada uno de ellos con respecto a las categorías relacionadas. En cuanto a la Vocación (Vo) y Motivación (Mo) del profesional de la pedagogía, y a pesar de que los profesionales entrevistados manifiestan que la titulación de Pedagogía no fue la primera elección a la hora de elegir carrera, se puede concluir su percepción como Protagonistas del Cambio (PC) y la Transformación Social (TS). Así mismo, los Ámbitos de Intervención (AI) más clásico y otros Nichos de Trabajo Alternativo (NA) han sido motivaciones de cara a la vocación. En este sentido, los pedagogos/as destacan como ámbitos de intervención más clásicos la orientación educativa como clara salida profesional y como ámbitos emergentes la pedagogía social y la aplicación de la pedagogía en la empresa, así como la inclusión social, la intervención con menores, el sector del empleo, la orientación laboral y la intervención con personas y colectivos de mayor vulnerabilidad social.

En cuanto al organizador Competencias (Co) podemos concluir la importancia de las funciones para las que los profesionales de la pedagogía han debido ser formados, los ámbitos de intervención clásicos y los nuevos nichos de empleo, poniendo especial atención en algunas

competencias para las que dicho profesional no ha sido formado (Demandas, De). En este sentido los profesionales entrevistados señalaron las TIC como uno de los ámbitos sobre el que debe basarse la formación del Titulado/a en Pedagogía, así como la carencia que existe en los planes de estudios que ellos cursaron. Se hace especial mención a la formación en sistemas de formación online (tal y como se presenta en el apartado de resultados del capítulo de análisis de datos) así como en plataformas de e-learning (teleformación). Podemos concluir, así mismo, como claras Demandas (De) en la formación de estos profesionales, las competencias de organización y planificación, control del presupuesto, criterio pedagógico en todo el proceso de trabajo, gestión de proyectos, diseño e impartición de un curso o gestión de un plan de formación, así como el tema del autoempleo.

De la categoría principal Ámbitos de Intervención (AI) podemos concluir la importancia de su relación con las asignaturas influyentes; tales como asignaturas metodológicas relacionadas con la investigación y el diseño de proyectos que son en la mayoría de los casos las más valoradas por los profesionales, para el posterior desarrollo de sus tareas en el puesto de trabajo. También destacan aquellas asignaturas relacionadas con la investigación y el análisis de datos en cuanto a rigurosidad científica como las más desarrolladas en la titulación.

Otras de las conclusiones a extraer en relación a los Ámbitos de Intervención (AI) sería su relación con las Competencias (Co) siendo aquellas más desarrolladas a lo largo de sus estudios de Pedagogía, la competencia de trabajo en equipo, el análisis crítico, la discusión y la argumentación. Así mismo esta competencia principal se relaciona con Demandas (De) por ser el ámbito de la empresa uno de los menos abordados a lo largo de la titulación. Además, se relaciona con la

categoría Nicho de Trabajo Alternativo (NA) y Motivaciones (Mo) por ser el ámbito de la formación en la empresa un yacimiento de oportunidad interesante y claramente motivador para el profesional de la pedagogía.

En la fase cualitativa de la investigación se han obtenido además algunas conclusiones metodológicas de relevancia. Por ejemplo, se ha evidenciado la adecuación de la perspectiva fenomenográfica adoptada, a partir del uso de las entrevistas como una herramienta que ha puesto de manifiesto las categorías y dimensiones principales para analizar las trayectorias profesionales de los profesionales de la pedagogía. El análisis cualitativo realizado ha permitido además "organizar" diversos sistemas de categorías a partir de varios diagramas comprensivos que, a la postre, se han configurado como verdaderos marcos "teóricos" que ayudan a entender las relaciones entre categorías y dimensiones en las trayectorias profesionales de los/as pedagogos/as.

La entrevista, por tanto, se ha considerado como una adecuada estrategia cualitativa para construir sistemas de categorías que permite estudiar y profundizar en las categorías iniciales preestablecidas, y para construir otras nuevas categorías organizadoras y sub-categorías (inductivas o ad hoc) con las que analizar las relaciones las trayectorias profesionales.

Para finalizar este apartado de discusión de resultados y conclusiones, ratificamos la hipótesis de nuestro estudio, a saber: "el análisis e interpretación de trayectorias individuales de profesionales, permite conocer los sectores en los que la Pedagogía está emergiendo, así como su potencial de empleabilidad"; lo que queda demostrado tras la revisión bibliográfica realizada en cuanto a ámbitos de actuación reales y emergentes del pedagogo/a, el sondeo realizado a través del

cuestionario y el análisis de las entrevistas a profesionales con trayectorias de diversa índole en la disciplina pedagógica.

Una vez más, la combinación de herramientas cualitativa y cuantitativa (análisis de entrevistas y cuestionarios) ha mostrado ser una estrategia viable y productiva para la investigación educativa en este ámbito.

### **3.1.4. Nuevas líneas de investigación.**

A partir de la investigación realizada, y tomando como referencia el estado del arte sobre los sectores profesionales de la pedagogía y su empleabilidad en el marco actual así como los resultados obtenidos tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, destacamos algunas líneas de investigación para trabajos futuros que puedan ahondar en ciertos hallazgos investigativos en el ámbito de la pedagogía, sus sectores profesionales y su proceso de empleabilidad:

- Profundización en aquellos sectores emergentes en el ámbito del profesional de la pedagogía, poniendo en valor aquellas áreas aún poco exploradas como la *formación*, *los recursos humanos*, *el emprendimiento* y *la innovación socioeducativa* como potenciales áreas de empleabilidad futura. Dichas áreas se revelan como ámbitos de intervención profesional en los que pedagogos/as que han participado en este trabajo a través del cuestionario, vienen desarrollando y que aún no han sido reclamados como sectores profesionales consolidados para este profesional. Como ya hacíamos mención en las primeras páginas de esta tesis doctoral,

autores como García y Aguilar (2011) que agrupan en algunos sectores profesionales ya conocidos, y en otros que se identifican como aquellos yacimientos de empleo donde el pedagogo/a tiene cabida “el contexto de la empresa, donde el pedagogo/a ha conseguido hacerse un hueco, como profesional especializado en materia de formación, desde el diagnóstico de necesidades formativas de los trabajadores de la empresa, hasta diseñador de planes de formación, asesor en metodologías de formación innovadora o evaluador de los aprendizajes para determinar el impacto en el ámbito de la empresa; la orientación y educación para el empleo, supone un ámbito en auge, en el que se abren oportunidades de trabajo en el ámbito público y privado. La figura del promotor de empleo o agente de colocación, como profesional que ofrece herramientas al demandante de empleo, en la identificación de itinerarios personalizados de formación, programas de formación para potenciar las posibilidades de empleabilidad del usuario de los servicios de empleo e incluso identificar aquellas ofertas de empleo más adecuadas a las competencias del usuario y a sus posibilidades según su perfil y su experiencia; el contexto asociativo y las redes socioeducativas de apoyo, en cuanto a tareas educativas de atención a colectivos diversos normalmente en riesgo de exclusión social: drogodependientes, inmigrantes, u otros colectivos con dificultades, como menores con dificultades de adaptación social, además de otras personas susceptibles de apoyo y ayuda socioeducativa; como formador de formadores, apoyando a expertos en contenidos y docentes, sobre estrategias didácticas y metodológicas, ofreciendo

herramientas para el diseño de contenidos, dinámicas para trabajar con el alumnado, técnicas de evaluación, etc., y las nuevas tecnologías, las posibilidades de internet y la web 2.0 como entornos virtuales de aprendizaje con enormes potencialidades. En este caso, el profesional de la pedagogía es pieza clave fundamental para identificar las oportunidades y orientar los diferentes caminos o posibilidades que dan estas herramientas en las organizaciones a nivel de formación”.

- Análisis de la coherencia y correspondencia del currículum académico de la titulación de Pedagogía con las demandas del mercado laboral, alternativas y propuestas. En el marco teórico de esta tesis doctoral se hace un análisis del plan de estudios actual en algunas universidades españolas centrándose en el actual Grado en Pedagogía de la Universidad de Málaga, en él se vislumbran algunos contenidos de determinadas demandas del mercado laboral, pero que aún siguen siendo insuficientes y muy centrados en el ámbito de la escuela.
- Investigar acerca de las TIC y cómo la disciplina pedagógica puede acompañar a su proceso de implementación en los diferentes procesos de aprendizaje y formación en los diferentes sectores profesionales del pedagogo/a. En este sentido, uno de los capítulos de este trabajo aborda esta temática y sus potencialidades, abriéndose multitud de líneas de investigación en base a la incidencia de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje formales, no formales e informales.

- Elaborar un estudio del trabajo realizado por los colegios profesionales de pedagogía, y su trayectoria y acciones para ir consolidando los diferentes sectores de actuación y sus posibilidades de empleabilidad futuras en el mercado laboral. Los Colegios Profesionales de diferentes comunidades autónomas (Col-legi de Pedagogues de Catalunya o el Colegio de Pedagogos y Psicopedagogos de Valencia) han sido determinantes para afianzar el reconocimiento de este profesional y sus posibles campos de actuación, es por este motivo el interés de la línea de investigación propuesta.
- Completar los datos obtenidos a través de los cuestionarios y entrevistas en profundidad, triangulando la información obtenida con otras técnicas biográfico-narrativas, como son las historias de vida, entendidas como reconstrucciones narradas sobre la vida de alguna persona realizada por investigadores o biógrafos que suelen apoyarse, además del propio recuerdo en datos e informaciones obtenidos a través de otras técnicas como, por ejemplo, entrevistas a terceras personas o documentos específicos. Forman parte del campo de la investigación cualitativa, cuyo paradigma fenomenológico sostiene que la realidad es construida socialmente mediante definiciones individuales o colectivas de una determinada situación (Taylor y Bogdan, 1984); es decir, se interesa por el entendimiento del fenómeno social, desde la visión del actor. Para Jones (1983), de todos los métodos de investigación cualitativa tal vez éste sea el que mejor permita a un investigador conocer cómo los individuos crean y reflejan el mundo social que les rodea. Las historias de vida ofrecen un marco interpretativo a través del cual el

sentido de la experiencia humana se revela en relatos personales de modo que da prioridad a las explicaciones individuales de las acciones más que a los métodos que filtran y ordenan las respuestas en categorías conceptuales predeterminadas (Jones, 1983). Dentro de este género más amplio, se encuentra la historia de vida que es definida como: “El relato de un narrador sobre su existencia a través del tiempo, intentando reconstituir los acontecimientos que vivió y transmitir la experiencia que adquirió. Narrativa linear e individual de los acontecimientos que él considera significativos, a través de la cual se delinean las relaciones con los miembros de su grupo, de su profesión, de su clase social, de su sociedad global, que cabe al investigador mostrar. De esa forma, el interés de ese último está en captar algo que trasciende el carácter individual de lo que es transmitido y que se inserta en las colectividades a que el narrador pertenece” (Pereira de Queiroz 1991). Los relatos de vida son siempre construcciones, versiones de la historia que un narrador o sujeto interpelado en su historia relata al investigador o narratorio particular utilizando para ello la entrevista. Para el citado autor son dignos de consideración aspectos, como el número, duración, ritmo y conducción de las entrevistas así como la transcripción de los relatos lo más fidedignamente posible, con toda su riqueza (lenguaje, lapsus, modismos, entre otros).

Estas son algunas de las líneas de investigación a destacar del grueso de la tesis doctoral “Empleabilidad del pedagogo/a a través del análisis interpretativo de experiencias profesionales” sin desdeñar otras



de interés que puedan surgir tras la lectura de otros doctorandos interesados en la temática de este trabajo y sus posibilidades a nivel de investigaciones futuras.





## **IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



#### IV. REFERENCIAS BIBLIGRÁFICAS

AA.VV (1985). *Diccionario Enciclopédico Salvat*. Barcelona: Salvat Editores.

AA.VV. (2008) *Guía de innovación metodológica en e-learning*. Málaga: Programa Espacio Virtual de Aprendizaje (Junta de Andalucía).

AA.VV. (2009). *¿Qué necesito aprender para ser teleformador?: las competencias clave de la formación e-learning*. Málaga: Programa Espacio Virtual de Aprendizaje (Junta de Andalucía).

Ackah, C. y Heaton, N. (2004). The reality of 'new' careers for men and for women, *Journal of European Industrial Training*, 28 (2/3/4), 141-158.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004-2005). *Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social*. Volumen 1 y 2. Madrid: ANECA

Aguirre Alcázar, M., Arqued Sánchez, M., Basagoiti Rodríguez, M., Bernal García, I., Bru Martín, P. Sánchez San Nicolás, D., et al. (2005). *La exclusión social y el empleo en la Comunidad de Madrid*. Madrid: AMEI.

Ahmadi, S., Keshavarzi, A. y Foroutan, M. (2011). The application of information and communication technologies (ICT) and its relationship with improvement in teaching and learning. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 28, 475-480.

Ahrens, A. y Zaščerinska, J. (2010). Social Dimension of Web 2.0 in Teacher Education: Pedagogical Guidelines. Presentada en: *International Conference on Education (LICE-2010)*, 6-8 de Septiembre, Londres.

Alcover, C. M. y Gil, F. (2002). Crear conocimiento colectivamente: aprendizaje organizacional y grupal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18 (2-3), 259-301.

Alfonso A, Borrego I. (2009). *Cooperación Universidad-Empresa en el ámbito educativo para el fomento de la competitividad y el empleo*. XIII Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos. Badajoz, 8-10 de julio.

Alonso-Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia*. Madrid: Ediciones Morata.

Álvarez, C. M. y Lee, S. (2012). An International Perspective on Professional Counselor Identity. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory, and Research*, 39 (1), 42-54

Amat, O. (1998): *Aprender a Enseñar*. Barcelona: Gestión 2000.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.

Andersen, B. (2011). International Cooperation between Social Pedagogues. *Child y Youth Services*, 32, (1), 6-8.

Arocena, P., Núñez, I. y Villanueva, M. (2007). The Effect of Enhancing Workers Employability on Small and Medium Enterprises: Evidence from Spain. *Small Business Economics*, 29, 191-201.

Arthur, M.B. y Rousseau, D. (1996). Introduction: the boundaryless career as a new employment principle. En ARTHUR, M.B. and ROUSSEAU, D. (Eds). *The Boundaryless Career*. (pp. 3-20). New York: Oxford University Press.

Asociación Internacional de Orientación Educativa y Profesional (2003). Competencias internacionales para los orientadores/as educativos y profesionales. Asamblea General, Berna, 4 septiembre de 2003.

Assor, A., Kaplan, H., Feinberg, O., y Tal, K. (2009). Combining vision with voice: A learning and implementation structure promoting teachers' internalization of practices based on self-determination theory. *Theory and Research in Education*, 7, 234-243.

Athanasou, J. A., y Esbroeck, V. R. (2008). Introduction: International handbook of career guidance. En V. R. Esbroeck, y J. A. Athanasou (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 1-23). New York: Springer Publishing.

Atkinson, C. (2004). Career management and the changing psychological contract, *Career Development International*, 7 (1), 14-23.

Atkinson, P. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA.: Sage.

Aysegul, K., Dunlop, D., y Hoepfner, A. (2008). Getting Users to Library Resources: A Delicious Alternative. *Journal of Electronic Resources Librarianship*, 20 (4), 228-242.

Babbie, E. (1998). *The Practice of Social Research Belmont* (8th ed.). California: Wadsworth.

Bagshaw, M. (1997). Employability – creating a contract of mutual investment. *Industrial and Commercial Training*, 29 (6), 187-189.

Bandura, A. (1987a). *Pensamiento y acción: fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez Roca.

Bandura, A. (1987b). *Teoría del aprendizaje social*. Madrid: Espasa-Calpe.

Bandura, A. (2011). Social cognitive theory. En P. A. M. van Lange, A. W. Kruglanski, y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of social psychological theories* (pp. 349-373). London: Sage.

Bangert, A. W. (2004). The seven principles of good practice: A framework for evaluating online teaching. *Internet and Higher Education*, 7, 217-232.

Barberà, E., Mauri, T. y Onrubia, J. (Coord.), Aguado, G. Badia, A., Coll, C., Colomina, R., Ángel, A., Espasa, A. Lafuente, M., Naranjo, M. y Rochera, M. J. (2008b). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Barcelona: Graó.

Barker, G. P., y Graham, S. (1987). Developmental study of praise and blame as attributional cues. *Journal of Educational Psychology*, 79, 62-66.

Baruch, Y. (2001). Employability: a substitute for loyalty? *Human Resource Development International*, 4 (4), 543-566.



Baruch, Y. (2006). Career development in organizations and beyond: balancing traditional and contemporary viewpoints. *Human Resource Management Review*, 16, 125-138.

Bates, T. y Bloch, S. (1996). Keeping pace with change: new contracts and responsibilities. *Industrial and Commercial Training*, 28 (1), 29-32.

Becker, B. E., y Huselid, M. A. (1998). High performance work systems and firm performance: A synthesis of research and managerial implications. *Research in Personnel and Human Resource Management*, 16, 53-101.

Becker, B., y Huselid, M.A. (2006). Strategic human resource management: Where do we go from here? *Journal of Management*, 32, 898-925.

Beechey, V. y Perkins, T. (1987). *A Matter of Hours: Women, Part-time Work and Labour Markets*. Cambridge: Polity Press.

Benson, G.S. (2006). Employee development, commitment and intention to turnover: a test of 'employability' policies in action. *Human Resource Management Journal*, 16 (2), 173-192.

Berntson, E. y Marklund, S. (2007). The relationship between perceived employability and subsequent health. *Work and Stress*, 21 (3), 279-292.

Berntson, E., Sverke, M. y Marklund, S. (2006). Predicting perceived employability: human capital or labour market opportunities? *Economic and Industrial Democracy*, 27 (2), 223-244.

Betz, N. E., Fitzgerald, L. F. y Hill, R. E. (1989). Trait-factor theories: traditional cornerstone of career theory. En M. B. Arthur, D. T. Hall y B. S.

Lawrence (eds.). *Handbook of career theory*, (pp. 26-39). Cambridge: Cambridge University Press.

Birkenbihl, M. (2008). *Formación de formadores (18ª ed.)*. Madrid: Paraninfo.

Bleger, J. (1985). *Psicología de la conducta*. Buenos Aires: Paidós.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bonals, J. (2005). *El trabajo en pequeños grupos en el aula (2ª ed.)*. Barcelona: Graó

Boneu, J.M. (2007). Plataformas abiertas de e-learning para el soporte de contenidos educativos abiertos. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol.4, nº1.

Bordas, I.; Cabrera, F.; Fortuny, J. i Rodríguez Lajo (1995). *Les sortides professionals del llicenciat en Pedagogia*, PUB, Barcelona.

Brockbank, W. (1999). If HR were really strategically proactive: Present and future directions in HR's contribution to competitive advantage. *Human Resource Management*, 38, 337–352.

Brown, P., Hesketh, A. y Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, 16 (2), 107-126.

Bunk, G.P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*. 1, 8-14.

Burke, R.J. y Ng, E. (2006). The changing nature of work and organizations: implications for human resource management. *Human Resource Management Review*, 16, 86-94.

Byun, H. P., Hallett, K., y Essex, C. (2000). Supporting instructors in the creation of online distance education courses: Lessons learned. *Educational Technology*, 40(5), 57-60.

Cabero, J. (1996). Nuevas tecnologías, comunicación y educación. *Educat, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 1.

Cabero, J. (2008). La investigación en educación a distancia en los nuevos entornos de comunicación telemáticos. *International Journal of Social Sciences and Humanities*, XVIII (2), 13-34.

Cabero, J. y Castaño, C. (2002). *Las TIC en la universidad*. Sevilla: MAD.

Cabero, J.; Llorente, M<sup>a</sup>; Morales, J. (2013). Aportaciones al e-learning desde un estudio de buenas prácticas en las universidades andaluzas [artículo en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 10, n.º 1, 45-60.

Cabezas González, M. y Casillas Martín, S. (2009). La web 2.0: contexto pedagógico y utilidades didácticas. *Papeles Salmantinos de Educación*, 13, 247-266.

Caliman, G. (2010): Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. *Revista de CIÊNCIAS da EDUCAÇÃO - UNISAL - Americana/SP*, 23, p. 341-368.

Cameron, C., y Moss, P. (2010). Social Pedagogy: Current Understandings and Opportunities. En: Cameron, C. y Moss, P. (eds.). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. (pp. 7-32). London: Jessica Kingsley Publisher.

Capelli, P. (1999). Career jobs are dead. *California Management Review*, 42 (1), 146-167.

Cartwright, S. y Holmes, N. (2006). The meaning of work: the challenge of regaining employee engagement and reducing cynicism. *Human Resource Management Review*, 16, 199-208.

Cascio, W.F. (1993). Downsizing: what do we know, what have we learned? *Academy of Management Executive*, 7 (1), 95-104.

Castellano, E. (2005). Prevención de la violencia en los centros escolares: el mediador escolar como recurso. En: Aguirre, A., et al., *La mediación escolar: una estrategia para abordar el conflicto* (1ª ed.) (pp. 17-24). Barcelona: Grao.

Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (CEDEFOP). (2008). Establishing and developing lifelong guidance policy forums: A manual for policy makers and stakeholders. Luxembourg: Publications Office.

Cequea, M., Rodríguez Monroy, C. y Núñez Bottini, M. (2010). *Los factores humanos que inciden en la productividad y sus dimensiones*. 4th International Conference on Industrial Engineering and Industrial Management XIV Congreso de Ingeniería de Organización. Donostia, 8-10 de septiembre.

Certificado de profesionalidad: Docencia de la formación profesional para el empleo. BOE nº. 309, 24 diciembre de 2011.

Cisneros, JC. y Otero, E. (2003). *Orientación sociolaboral basada en itinerarios. Una propuesta metodológica para la intervención con personas en riesgo de exclusión*. Madrid: Fundación Tomillo.

Clandinin, J. y Connelly, M. (1994). Personal experience method. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (pp.413-427). Londres: Sage.

Clarke, A. (1997). Survey on employability. *Industrial and Commercial Training*, 29 (6), 177-183.

Clarke, M.A. (2005). The voluntary redundancy option: carrot or stick? *British Journal of Management*, 16 (6), 245-251.

Clarke, M.A. y Patrickson, M.G. (2008). The new covenant of employability. *Employee Relations*, 30 (2), 121-141.

Cobos Cedillo, A. (2008). La construcción del perfil profesional de los orientadores/as y orientadoras de educación. Las competencias profesionales requeridas para el momento actual. *REOP*, 3 (3<sup>er</sup> trimestre), 334-338.

Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Madrid, Alicante: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Cohen, L. y Mallon, M. (1999). The transition from organisational employment to portfolio working: perceptions of 'boundarylessness'. *Work, Employment and Society*, 13 (2), 329-352.

Colegio de Pedagogos de Cataluña (COPEC). [www.pedagogs.cat](http://www.pedagogs.cat)

Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana (COPYPCV). [www.copypcv.org](http://www.copypcv.org)

Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de las Islas Baleares (COPPIB). <http://ib-pedagogia.ning.com>.

Collins, M. A., y Amabile, T. M. (1999). Motivation and creativity. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297-312). Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Combs, J., Liu, Y., Hall, A. y Ketchen, D. (2006). How much do high-performance work practices matter? A meta-analysis of their effects on organisational performance. *Personnel Psychology*, 59, (3), 501-528.

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas. COM (2001) 678 final. Recuperado de: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>>

Comisión de las Comunidades Europeas. 2007. *Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Escuelas para el siglo XXI*. Bruselas, 11.07.2007 SEC (2007) 1009.

Comisión Europa (2011) Estrategia Europea de Empleo. Recuperado de: <http://ec.europa.eu>

Consejo Europeo (2010). Conclusiones Consejo Europeo 25 y 26 de marzo de 2010. Europa 2020: nueva estrategia europea para el empleo y el crecimiento. Bruselas.

Consejo Europeo de Lisboa. *Conclusiones de la Presidencia*. 23 y 24 de marzo de 2000. Recuperado de: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm)

Cranmer, S. (2006). Enhancing graduate employability: best intentions and mixed outcomes. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 169-184.

Crook, T. R., Todd, S. Y., Combs, J. G., Woehr, D. J., y Ketchen, D. J. 2011. 'Does human capital matter? A meta-analysis of the relationship between human capital and firm performance. *Journal of Applied Psychology*, 96(3), 443-456.

Cruz Torres, C. (2011). *Teoría y técnicas de orientación laboral*. Universidad de Huelva

Cuddy, A.J.C., Norton, M.I. y Fiske, S.T. (2005). This old stereotype: the pervasiveness and persistence of the elderly stereotype. *Journal of Social Issues*, 61 (2), 267-285.

Custodio, J. J. (2008). Usos de la web 2.0 en la docencia universitaria. Recuperado de: <http://articulosusat.blogspot.com/2008/11/usos-de-la-web-20-en-la-docencia.html>

Chun, E., y Evans, A. (2012). Creating a Tipping Point: Strategic Human Resources in Higher Education. *ASHE Higher Education Report*, 38 (1).

Danson, M. (2005). Old industrial regions and employability. *Urban Studies*, 42 (2), 285-300.

De Arguer, M. I. y Oncins de Frutos, M. (1999). *Mejora del contenido del trabajo: rotación, ampliación y enriquecimiento de tareas*. NTP 444. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.

De Cuyper, N., Bernhard-Oettel, C., Berntson, E., Witte, H.D. y Alarco, B. (2008). Employability and employees' well-being: mediation by job insecurity. *Applied Psychology: An International Review*, 57 (3), 488-509.

De La Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *Revista Eductec*, 20. Recuperado de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec20/anibal20.htm>.

De la Torre, A. (2006). Web Educativa 2.0. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. Número 20.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

Dench, S. (1997). Changing skill needs: what makes people employable?



*Industrial and Commercial Training*, 29 (6), 190-193.

Denzin, N.K. (1970). *The research act*. Chicago: Aldine.

Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: a user friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

Diario Oficial de la Unión Europea. 28.05.2009. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020») (2009/C 119/02).

Dixon, S. (2003). Implications of population ageing for the labour market. *Labour Market Trends*, 111 (2), 67-76.

Donoso, T. y Figuera, M.D. (2007). Niveles de diagnóstico en los procesos de inserción y orientación profesional. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 11, 5(1), 103-124

Drummond, I., Nixon, I. y Wiltshire, J. (1998). Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice. *Quality Assurance in Education*, 6 (1), 19-27.

Duart, J. M. (2000). Aprender sin distancias. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 70. Recuperado de: <http://www.nuevarevista.net/articulos/aprender-sin-distancias>.

Dupont, G. y Reis, F. (1990) *Training of trainers: problems and trends*. Berlin: CEDEFOP

Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia, PA: Psychology Press.

Dweck, C. S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways). En J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Contributions of social psychology* (pp. 37-60). New York, NY: Academic Press.

Edmondson, A. C. (2008). The Competitive Imperative of Learning. *Harvard Business Review*, 86 (7-8), 60-67.

Eisner, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.

Farré, S. (2004). *Negociación y resolución de conflicto*. Barcelona: Editorial UOC.

Fay, D. y Frese, M. (2001). The concept of personal initiative: an overview of validity studies. *Human Performance*, 14 (1), 97-124.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía Social*. Barcelona: Herder.

Fernández Sierra, J. y Fernández Larragueta, S. (2006). Construcción y derribo de un perfil profesional en España: el caso de la Psicopedagogía y la Convergencia Europea. *Estudios sobre Educación*, 11, 45-62

Fernández-Ortiz, R., Castresana Ruiz-Carrillo, J. I., y Fernández Losa, N. (2006). Los Recursos Humanos en las Pymes: Análisis empírico de la formación, rotación y estructura de propiedad. *Cuadernos de Gestión*, 6 (1), 63-80.

Ferrández, A. (1989). Formación de formadores: el modelo contextual crítico. *Herramientas*, 4, 35-45.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Fiske, S.T., Cuddy, A.J.C., Glick, P. y Xu, J. (2002). A model of (often mixed) stereotype content: competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6), 878-902.

Flores, O., Verdú, N., Giménez, P., Juárez, J., Mur, J. A. y Menduiña, C. (2011). Web 2.0 in university teaching: collaborative learning through technology. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (2), 913-960.

Forrier, A. y Sels, L. (2003). Temporary employment and employability: training opportunities and efforts of temporary and permanent employees in Belgium. *Work, Employment and Society*, 17 (4), 641-666.

Forte, C.S. y Hansvick, C.L. (1999). Applicant age as a subjective employability factor: a study of workers over and under age fifty. *Journal of Employment Counseling*, 36 (1), 24-34.

Fromm, E. (1980). *Tenir o ésser?* Barcelona: Claret.

Fugate, M., Kinicki, A.J. y Ashforth, B.E. (2004). Employability: a psycho-social construct, its dimensions, and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65 (1), 14-38.

FUNDIPE (sfa). Empleabilidad. Madrid. Recuperado de: [http://www.fundipe.es/archives/INFORMEE\\_Seguro.pdf](http://www.fundipe.es/archives/INFORMEE_Seguro.pdf)

FUNDIPE (sfb). Empleabilidad: responsabilidad de todos. Un nuevo horizonte en la gestión empresarial. Madrid. Recuperado de:

[http://www.fundipe.es/archives/FOLLEMPPL\\_seguro.pdf](http://www.fundipe.es/archives/FOLLEMPPL_seguro.pdf)

Garavan, T. (1999). Employability, the emerging new deal? *Journal of European Industrial Training*, Vol. 23 No. 1.

Garavan, T., Morley, M., Gunnigle, P. y Collins, E. (2001). Human capital accumulation: the role of human resource development. *Journal of European Industrial Training*, 25 (2/3/4), 48-68.

García Carrasco, J. (1985). *La ciencia de la Educación: ¿pedagogos, para qué?* Madrid: Ed. Santillana.

García, F.J. y Aguilar, D. (2011). *Competencias profesionales del pedagogo. Ámbitos laborales y nuevos yacimientos de empleo*. Málaga: Aljibe.

García, F.J.; Aguilar, D. (2001). *Desarrollo integral de competencias pedagógicas para formadores*. Málaga: Fundación EPES.

Gavari, E. (2006). Los principios rectores del espacio europeo de educación superior virtual. *Revista Electrónica Teoría Educativa*, 7 (2), 185-197.

Gómez-Mejía, L., Balkin, D. y Cardy, R. (2001). *Dirección y gestión de recursos humanos (3ª ed.)*. Madrid: Prentice Hall.

González López, I. y García Rueda, J. (2007). Elaboración de un perfil de la orientación en educación secundaria desde las demandas de la comunidad educativa. *REOP*, 18 (2), 215-227

González Sabín, R. (2005). *Nuevas tecnologías aplicadas a la gestión de recursos humanos: las TIC como Herramienta de Mejora Permanente del Capital Humano*. Vigo: Ideaspropias.

González, T. y Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: concepto y características (I). En *Nure Investigation*, núm. 44.

González-Soto, A. P. y González, J. M. (2000). Formación y empresa. Las organizaciones como marco de la formación. *Educación XXI*, 17 (1), 163-217.

Gravells, A. (2012). *Preparing to Teach in the Lifelong Learning Sector (5ª ed.)*. London: Sage.

Groth, L. A., Dunlap, K. L., y Kidd, J. K. (2007). Becoming technologically literate through technology integration in pk-12 preservice literacy courses: Three case studies. *Reading Research and Instruction*, 46(4), 363-386.

Guba E.G. y Lincoln, I.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N.K.Denzin y Y.S.Lincoln (Eds.) *Handbook of qualitative reseach*. (pp.105-117). Londres: Sage.

Guba, I.G. (1981). Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiry. *Educational communication and technology journal*, 29. 79-82.

Guerrero, C. (2005). Itinerarios de inserción sociolaboral: una propuesta metodológica para personas en riesgo de exclusión social. *Revista REDSI - Red Social Interactiva*. Recuperado de: <http://redsirevista.cebs-es.org>).

Guerrero Salazar, S. (2014) *Guía orientativa para el uso igualitario del lenguaje y de la imagen de la Universidad de Málaga*. Málaga: Unidad de Igualdad Vicerrectorado de Extensión Universitaria de la Universidad de Málaga.

Hall, D.T. y Mirvis, P.H. (1995). The new career-contract: developing the whole person at midlife and beyond. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 269-289.

Hallier, J. y Butts, S. (1999). Employer's discovery of training: self-development, employability and the rhetoric of partnership. *Employee Relations*, 21 (1), 80-94.

Hernández, M<sup>a</sup> C., Acosta, M. C., Rodríguez, E., González, E., y Borges, M. (2003). Uso de las TICS y percepción de la teleformación en el alumnado universitario: una perspectiva diferencial en función del género y del ciclo de la carrera. *Interactive Educational Multimedia*, 7.

Herr, E. L. (2003). The future of career counseling as an instrument of public policy. *The Career Development Quarterly*, 52, 8-19.

Herr, E. L., Cramer, S. H., y Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling: Through the lifespan (6th ed.)*. Boston: Pearson Education Inc.

Hidi, S., y Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–180.

Hillage, J. y Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a Framework for Policy Analysis*. London: Department for Education and Employment.

Hind, P. (2005). Making room for career change. *Career Development International*, 10 (4), 268-274.

Recuperado de: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/servicio-documentacion/libros/2011-la-contribucion-talento-universitario-futuro-espana-2020-pdf.pdf>.

Huselid, M. A. y Becker, B. E. (1997). *The Impact of High Performance Work Systems, Implementation Effectiveness and Alignment With Strategy on Shareholder Wealth*. Academy of Management Annual Meetings Human Resource Management Division.

Huselid, M.A., y Becker, B.E. (2000). Comment on Measurement error in research on human resources and firm performance: How much error is there and how does it influence effect size estimates? *Personnel Psychology*, 53, 835-855.

Instituto de Prospectiva Tecnológica (IPTS). Proyecto: Digital Competence: Identification and European-wide validation of its key components for all levels of learners (DIGCOMP). Recuperado de: <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/EAP/DIGCOMP>.

Isaksen, S. G., Treffinger, D. J., y Dorval, K. B. (2011). *Creative approaches to problem solving: A framework for innovation and change*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Isus Barado, S. (2008). Concepto y funciones de la Orientación Profesional. En: Echeverría Samanes, B. (coord.) *Orientación profesional*, pp. 125-162. Barcelona: Editorial UOC.

Jarvis, P. (2010). *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (4ª ed.). New York: Routledge.

Jones, G.R. (1983). Life history methodology. En G. Morgan (Ed.) *Beyond Methods*. California: Sage.

Kaplan, D. M., y Gladding, S. T. (2011). A vision for the future of counseling: The 20/20 principles for unifying and strengthening the profession. *Journal of Counseling y Development*, 89(3), 367-372.

Kaufman, B. (2010a). SHRM Theory in the Post-Huselid Era: Why It is Fundamentally Mis-Specified. *Industrial Relations*, 49 (Spring), 286–313.

Kaufman, B. (2010b). The Theoretical Foundation of Industrial Relations and its Implications for Labor Economics and Human Resource Management. *Industrial and Labor Relations Review*, 64 (2), 74–108

Kidd, T. (2010). *Online education and adult learning: New frontiers for teaching practices*. Information Science Reference. Hershey, PA: IGI Global.

King, Z. (2004). Career self management: its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 112-133.

Knapp, M.L. (1982). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.

Krumboltz, J. D. (1979). A Social Learning Theory of Career Decision Making. En A. M. Mitchell, G. B. Jones. y J. D. Krumboltz (Eds.). *Social Learning and Career Decision Making* (pp. 19-50). Cranston: The Carroll Press.



Krumboltz, J.D. y Levin, A.S. (2004) *Luck is no accident: making the most of happenstance in your life and career*. Atascadero, CA: Impact Publishers

Kuteeva, M. (2011). Wikis and academic writing: Changing the writer-reader relationship. *English for Specific Purposes*, 30, 44-57.

Kyriacou, C., Ellingsen, I., Stephens, P. y Sundaram, V. (2009). Social pedagogy and the teacher: England and Norway compared. *Pedagogy, Culture y Society*, 17(1), 75-87.

Lawler, E. E., Jamrog, J. y Boudreau, J. W. (2011). Shining Light on The HR Profession. *HR Magazine*, 56 (2), 38-41.

Leckey, J.F. y McGuigan, M.A. (1997). Right tracks – wrong rails: the development of generic skills in higher education. *Research in Higher Education*, 38 (3), 365-378.

LeCompte, M. (1995). Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 1 (1).

Legrand, M. (1993). *L'approche biographique. Théorie, clinique. Hommes et Perspectives*. París: Declée de Brower.

Levesque, C., Knapp, T. D., y Fisher, B. J. (2010). The effectiveness of servicelearning: It's not always what you think. *Journal of Experiential Education*, 33, 208-224.

LEY 14/2001, de 14 de noviembre, de creación del Colegio de Pedagogos de Cataluña.

LEY 15/2001, de 29 de noviembre, de creación del Colegio Profesional de Pedagogos y Pedagogas de las Illes Balears.

LEY 2/1974, de 13 de febrero, sobre Colegios Profesionales.

LEY 6/97 de 4 de diciembre de Consejos y Colegios Profesionales de la Comunitat Valenciana.

LEY ORGÁNICA 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. BOE núm. 209, de 1 de septiembre de 1983, 24034 - 24042.

LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm. 106. Artículo 5.

Lindsay, C. (2002). Long-term unemployment and the employability gap: priorities for renewing Britain's new deal. *Journal of European Industrial Training*, 26 (9), 411-419.

Lipsky, I. I. (2012). Dialectics of the object and subject of Social Pedagogy. *International Journal of Academic Research*, 4 (2), 175-178.

Liu, M. C. (2001). A systematic web-course development process: User-centered requirements. *Educational Technology*, 41(6), 15-22.

Lobel, S.A. y St Clair, L. (1992). Effects of family responsibilities, gender, and career identity salience on performance outcomes. *Academy of Management Journal*, 35 (5), 1057-1069.

Locke, E. A., y Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

London, M. y Noe, R.A. (1997). London's career motivation theory: an

update on measurement and research. *Journal of Career Assessment*, 5 (1), 61-80.

López Muñoz, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso*, 27, 95-107.

López Segrera, F. (1995). Nota del secretariado. En: Tünnermann Bernheim, C., *La educación permanente y su impacto en la educación superior*. Unesco.

Lorenz, W.(2008). Paradigms and Politics: Understanding Methods Paradigms in an Historical Context: The Case of Social Pedagogy. *British Journal of Social Work*, 38, 625-644.

Louart, P. (1994). *Gestión de los recursos humanos*. Barcelona: Gestión 2000.

Lozano, A. (2005). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México: Trillas.

Mackernan, J. (1999). *Investigación, acción y currículum*. Madrid: Morata.

Maguire, H. (2002). Psychological contracts: are they still relevant? *Career Development International*, 7 (3), 167-180.

Marquès Graells, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. Recuperado de: <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>.

Marqués Graells, P. (2008). Impacto de las TIC en la Enseñanza Universitaria. Recuperado de: <http://peremarques.pangea.org/ticuniv.htm>

Marquès Graells, P. La Web 2.0 y sus aplicaciones didácticas (Internet). 2007. Recuperado de: <http://www.peremarques.net/web20.htm>

Martínez Rodríguez, F. M. (2006). *El pedagogo como especialista en orientación para la inserción laboral*. Ponencia V Congreso Internacional “Educación y Sociedad”. Granada, 30 noviembre-02 diciembre.

Martínez-Rodríguez, F. M. (2009). El proceso de inserción laboral: implicaciones educativas para la mejora de la empleabilidad. *Revista Complutense de Educación*, 20 (2), 455-471.

Maslow, A. H. (1973). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Madrid: Kairós.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.

McDonald, P. y Kippen, R. (2001). Labour supply prospects in 16 developed countries. *Population and Development Review*, 27 (1), 1-32.

McQuaid, E. y Maguire, T. (2005). Individuals and their employability. *Journal of European Industrial Training*, 29 (6), 447-456.

McQuaid, R.W. (2006). Job search success and employability in local labor markets. *The Annals of Regional Science*, 40, 407-421.

McQuaid, R.W. y Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42 (2), 197-219.

MECD. (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior: Documento-Marco*. Recuperado de: [http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco\\_10\\_Febrero.pdf](http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf)

Medina Fernández, O. (2000). Especificidad de la educación de adultos. Bases psicopedagógicas y señas de identidad. *Educación XXI*, 3, 91-140.

Meza Mejía, M. C. (2005). Modelos de pedagogía empresarial. *Educación y Educadores*, 8, 77-89.

Mihail, D.M. y Elefterie, K.A. (2006). Perceived effects of an MBA degree on employability and career advancement: the case of Greece. *Career Development International*, 11 (4), 352-361.

Miles, M.B. y Huberman, A.M. (1984). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.

Minguez, C. (2000). Pedagogía social: epistemología, modelos y praxis. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 184, 175-206.

Ministerio de Educación (2011). *La contribución del talento universitario en el futuro de la España de 2020: Internacionalización, Excelencia y Empleabilidad*. Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación.- Madrid: Ministerio de Educación. Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de España. [www.mecd.gob.es](http://www.mecd.gob.es)

Miralles González, L., García Aguilera, F. J., Aguilar Cuenca, D., Martín Jiménez, A., Nieto Gómez, F., de Castro García, S., et al. (2002). *Implantación de Nuevas Metodologías aplicadas al Desarrollo de Directivos en el Sistema Sanitario Público de Andalucía: Informe de resultados*. Sevilla: Consejería de Salud.

Mitchell, K.E., Levin, A.S. y Krumboltz, J.D. (1999) Planned happenstance: constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.

Mitchell, L.K. y Krumboltz, J.D. (1996) Krumboltz's Learning Theory of Career Choice and Counseling. En Brown, D., Brooks, L. y Associates (eds) (3rd edition) *Career Choice and Development* San Francisco, California: Jossey Bass.

Morell Moll, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Alicante: Marfil.

Moreno García, M. S. (2009). La empresa: un reto para los profesionales de la pedagogía. *Cuestiones Pedagógicas*, 20, 329-341.

Morrison, E.W. y Robinson, S.L. (1997). When employees feel betrayed: a model of how psychological contract violation develops. *Academy of Management Review*, 22 (1), 226-256.

Motilal, S. (1988) Technologies To Improve In-Class Instruction. En *Uses of technologies for education and training: an economic perspective*, 18-29 de Abril, Washington.

Muñoz Izquierdo, C. (2006). Determinantes de la empleabilidad de los jóvenes universitarios y alternativas para promoverla. *Papeles de Población*, 12 (49), 75-89.

Mut, S. (2008). *Itinerarios de inserción sociolaboral*. Formación XXI, 11. Recuperado de: <http://www.transiciones.es/PUBLICACIONES%20WEB%20TESE/Itinerarios%20de%20inserci%F3n%20sociolaboral.pdf>

Nielsen, J. (1999). Employability and workability among Danish employees. *Experimental Aging Research*, 25 (4), 393.

Niemiec, C. P., y Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.

Nonaka, I. (2000). La empresa creadora de conocimiento. En Harvard Business Review (Ed.): *Gestión del conocimiento* (pp. 23-49). Bilbao: Deusto.

Norton, P., y Hathaway, D. (2008). Exploring two teacher education online learning designs: A classroom of one or many? *Journal of Research on Technology in Education*, 40(4), 475-496.

O'Donoghue, J. y Maguire, T. (2005). The individual learner: employability and the workplace. *Journal of European Industrial Training*, 29 (6), 436-446.

Ockerman, M. S., Mason, E. C. M., y Chen-Hayes, S. F. (2013). School counseling supervision in challenging times: The CAFE supervisor model. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 5(2), 44-57.

Palomo, R., Ruiz, J. y Sánchez, J. (2008). *Enseñanza con TIC en el siglo XXI. La escuela 2.0*. Sevilla: Editorial MAD, SL.

Parras Laguna, A., Madrigal Martínez, A. M., Redondo Duarte, S., Vale Vasconcelos, P., y Navarro Asencio, E. (2009). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE

Pasco, B., y Adcock, P. (2007). New rules, new roles: Technology standards and teacher education. *Educational Considerations*, 34(2), 29-31.

Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M., Edelin, K. C., y Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102, 35-58.

Patrickson, M. y Ranzijn, R. (2003). Employability of older workers. *Equal Opportunities International*, 22 (5), 50-63.

Pereira de Queiroz, M.I. (1991). Relatos orais: do "indizível" ao "dizível". En M.I. Pereira de Queiroz (ed). *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. Sao Paulo: T.A. Queiroz.

Pérez Acebrón, I. (2011). *La psicopedagogía y pedagogía como disciplinas de referencia dentro del ejercicio de la orientación laboral*. Recuperado de: <http://www.icolegiodepedagogos.org/wordpress/campos-profesionales-de-la-pedagogia-y-psicopedagogia/orientacion-laboral/la-psicopedagogia-y-pedagogia-referencia-dentro-del-ejercicio-de-la-orientacion-laboral/>

Pérez Escoda, N., Filella Guiu, G. y Bisquerra Alzina, R. (2009). A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica. *Revista Curriculum*, 22, 55-71.

Pérez, G. (2003): *Pedagogía Social. Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Perry, N. E., Turner, J. C., y Meyer, D. K. (2006). Classrooms as contexts for motivating learning. In P. A. Alexander y P. H. Winne (Eds.),



Handbook of educational psychology (2nd ed., pp. 327–348). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pestalozzi, J.H. (1902): *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Madrid: Español.

Petrie, P. (2001). The potential of pedagogy/education for work in the children's sector in the UK. *Social Work in Europe*, 8 (3), 23-26.

Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Wigfall, V. and Simon, A. (2006) *Working with children in care: European perspectives*, Maidenhead: Open University Press.

Petrus, A. (1997). Introducción. En: Petrus, A. (coord.), *Pedagogía Social* (pp. 7-8). Barcelona: Ariel.

Pfeffer, J. (2007). Human Resources from an Organizational Behavior Perspective: Some Paradoxes Explained. *Journal of Economics Perspectives*, 21 (4), 115-134.

Pfeffer, J., Hatano, T., y Santalainen, T. (2005). Producing sustainable competitive advantage through the effective management of people. *Academy of Management Executive*, 19 (4), 95-106

Piattini, V. y Mengual, L. (2008). Universidad digital (5-27). En J. Lavaine y L. Mengual. (dirs.). *Libro blanco de la Universidad digital 2010*. (pp. 5-27). Barcelona: Ariel.

Pineda Herrero, P. (2002). Qué es la pedagogía laboral. En Pineda Herrero, P. (Ed.) *Pedagogía Laboral* (pp. 27-41). Barcelona: Ariel.

Pineda Herrero, P. y Ramos Sempere, R. (2002). Pedagogía laboral y formación en las organizaciones: orígenes y desarrollos. En Pineda Herrero, P. (Ed.) *Pedagogía Laboral* (pp. 43-61). Barcelona: Ariel.

Piore, M.J. (2002). Thirty years later: internal labor markets, flexibility and the new economy. *Journal of Management and Governance*, 6, 271-279.

Pires, E. y Moreira, F. (2012). The integration of information in communication technology in schools. *Online Safety Procedia Technology*, 5, 59-66.

Plazzola, M<sup>a</sup>. (2011). *El paradigma de la pedagogía social en el perfil profesional del nuevo pedagogo mexicano*. Universidad Pedagógica Nacional.

Portal temático: Sociedad de la información en Europa.  
[http://ec.europa.eu/information\\_society/tl/soccul/](http://ec.europa.eu/information_society/tl/soccul/).

Quigley, N.R. y Tymon, W.G. (2006). Toward an integrated model of intrinsic motivation and career self-management. *Career Development International*, 11 (6), 522-543.

Quintana, J.M. (1986): La profesionalización de la pedagogía social. *Revista de Pedagogía social* nº 1.

Quintana, J.M. (1994): *Pedagogía Social*. Madrid. Dykinson.

Quintana, J.M. (1997): Antecedentes históricos de la educación social. En PETRUS, A. (coord.). *Pedagogía Social*. (pp.67-91). Barcelona: Ariel.

Ramírez González, L. M. (2010). *Módulo 2: Elementos contextuales en Orientación e Inserción Laboral. La formación profesional como*

*instrumento de inserción profesional y adaptación al empleo*. Huelva: Universidad de Huelva.

Ramírez, L. M. (2011). *Elementos contextuales en orientación e inserción laboral. Contexto normativo y legal de la orientación y la intermediación laboral*. Universidad de Huelva.

Ranzijn, R., Carson, E., y Winefield, A. H. (2002). *On the scrap-heap at 45: Report of mature aged unemployment research 2000-2002*. Adelaide, SA: Department of Education, Arts, and Social Sciences, University of South Australia.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. BOE 260, de 30 de octubre de 2007, 44037-44048.

Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad.

Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. BOE 21, de 25 de enero de 2005, 2842-2846.

Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía y la aprobación de las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél. BOE 206, de 27 de agosto de 1992, 29805-29807.

Real Decreto 915/1992, de 17 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Pedagogía.

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [*Diario Oficial L 394 de 30.12.2006*].

Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE). Diario Oficial de la Unión Europea. 30.12.2006. Recuperado de: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>.

Recomendación 2006/962/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente [*Diario Oficial L 394 de 30.12.2006*].

Requejo Osorio, A. (2003). *Educación permanente y educación de adultos* (1ª ed.). Barcelona: Ariel.

Resolución de 13 de noviembre de 2009, de la Secretaría General de Universidades, por la que se publica el Acuerdo de Consejo de Ministros de 30 de octubre de 2009, por el que se establece el carácter oficial de determinados títulos de Grado y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos, 724-736.

Reushle, S. (2006). A framework for designing higher education e-learning environments. Recuperado de <http://eprints.usq.edu.au/1226/1/reushle06.pdf>

Rice, K. (2009). Priorities in k-12 distance education: A delphi study examining multiple perspectives on policy, practice, and research. *Educational Technology y Society*, 12 (3), 163-177.

Richardson, S. (2006). *What Is a Skill Shortage?* National Institute of Labour Studies, Adelaide: Flinders University.

Riera i Romaní, J y Cívís i Zaragoza (2008). La pedagogía profesional del siglo XXI. *Educación XX1*. 11, 2008, pp. 133-154

Ríos Ariza, JM. y Ruiz Palmero, J. (Coord.) (2011). *Competencias, TIC e Innovación. Nuevos escenarios para nuevos retos*. Sevilla: Editorial MAD, S.L.

Rodríguez Conde, M. J. (2002). Competencias docentes del profesor universitario para el uso didáctico de recursos tecnológicos, ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Aula*, 14, 31-50.

Rogers, C. R. (1996). *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Ibérica: Madrid.

Rossman, G.B. y Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field. An introduction to qualitative research*. Londres: Sage.

Rothwell, A. y Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36 (1), 23-41.

Rubio, A. y Álvarez, A. (2010). *Formación de formadores después de Bolonia*. Díaz de Santos. Madrid

Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67

Salinas, J. (2004). Cambios metodológicos con las TIC. Estrategias educativas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón*, 56 (3/4), 469-480.

Salinero Martín, M. Y. (2007) ¿Cómo se desarrolla la práctica de la formación en las empresas? Una aproximación al caso de Castilla-La Mancha. *Universia Business Review*, 16, 64-85.

San Narciso Izquierdo, G. I. (2011). Itinerarios personales. Recuperado de:

<http://www.unioviedo.es/psiquiatria/docencia/material/AUTOINDEPFUNEXCLUSIONSOC/2011-12/3AIF-INT-INSERC-SOCIOLABORAL.pdf>.

Sánchez García, M. F. (2004). Orientación laboral para la diversidad y el cambio. Sanz y Torres: Madrid.

Sánchez García, M. F., Álvarez González, B., Manzano Soto, N. y Pérez-González, J. C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *REOP*, 20 (3), 284-299.

Sanders, J. y de Grip, A (2004). Training, task flexibility and the employability of low-skilled workers. *International Journal of Manpower*, 25 (1), 73-89.

Sandoval, C.A. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ICES.

Sangrà, A. (2001). Enseñar y aprender en la virtualidad. *Educar*, 28, 117-131.

Sangrà, A.; Bellot, A.; Hinojosa, J. (2000). *Projecte Astrolabi. 2n. Informe de l'Observatori sobre la implantació i l'ús de les Tecnologies de la*

*Informació i la Comunicació a l'ensenyament no universitari*. Barcelona: UOC. (IN3, Edu Lab, Fundació Jaume Bofill).

Sanmartin, R. (2003). *Observar, escuchar, comparar, escribir: La práctica de la investigación cualitativa*. Barcelona: Ariel.

Santiago Campion, R.; Navaridas Nalda, F. y Repáraz Abaitua, R. (2014). La escuela 2.0: La percepción del docente en torno a su eficacia en los centros educativos de La Rioja. *Educación XXI*, 17 (1), 243-270. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10713

Saúl, L. A., López-González, M. A. y Bermejo B. G. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción Psicológica*, 6 (1), 7-15.

Scagnoli, N.I. (2005). *Estrategias para motivar el aprendizaje colaborativo en cursos a distancia*. USA: College of Education. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Scandura, T.A. y Lankau, M.J. (1997). Relationships of gender, family responsibility and flexible work hours to organizational commitment and job satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 377-391.

Scholarios, D. y Lockyer, C. (1999). Recruiting and selecting professionals: contexts, qualities and methods. *International Journal of Selection and Assessment*, 7 (3), 142-169.

Schunk, D. H., y Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–32). San Diego, CA: Academic Press.

Schutt, R.K. (1996). *Investigating the social world: the process and the practice of research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Seibert, S.E., Crant, J.M. y Kraimer, M.L. (1999). Proactive personality and career success. *Journal of Applied Psychology*, 84 (3), 416-427.

Sheldon, P. y Thornthwaite, L. (2005). Employability skills and vocational education and training policy in Australia: an analysis of employer association agendas. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 43 (3), 404-425.

Shinsky, E. y Stevens, H. (2011) Teaching in Educational Leadership Using Web 2.0 Applications: Perspectives on What Works. *Journal of Research on Leadership Education*, 6, (5), 195-215.

Silva Quiroz, J. E. (2012). Estándares TIC para la Formación Inicial Docente: una política pública en el contexto chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 20 (7). Recuperado de: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/962>.

Silva, J. y Rodríguez J. (2008). La necesidad de estándares TIC para la formación inicial docente. En MINEDUC-UNESCO (Ed.), *Estándares TIC para la formación inicial docente: Una propuesta en el contexto chileno* (pp. 59-74). Santiago: Ministerio de Educación.

Silla, I., De Cuyper, N., Gracia, F., Peiró, J. y De Witte, H. (2008). Job insecurity and well-being: moderation by employability. *Journal of Happiness Studies*, 10 (6), 739-751.

Singh, Y. P. (1999). *Training of Trainers (ToT)*. Haryana: Haryana Forest Department



Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York, NY: Free Press.

Skinner, B. F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Smith, I.H. (1994). Biographical method. En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research*. (pp.286-305). Londres: Sage.

Soeters, J.L. y Schwan, R. (1990). Towards an empirical assessment of internal labor market configurations. *International Journal of Human Resource Management*, 1 (3), 271-287.

Sonnentag, S., Niessen, C. y Ohly, S. (2004). Learning at work: Training and Development. In: Cooper, C. L. y Robertson, I. T. (Eds.) *International Review of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 249-290). Chichester: Wiley.

Soriano, A. (2008). La construcción de la Pedagogía Social. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, nº 2, 72-93.

Spangle, M., Hodne, G., y Schierling, D. (2002). Approaching value-centered education through the eyes of an electronic generation: Strategies for distance learning. Presentado en: *National Communication Association*, New Orleans, LA. Recuperado de ERIC. (ED474581)

Sparrow, P. (1995). Organizational competencies: a valid approach for the future? *International Journal of Selection and Assessment*, 3 (3), 168-177.

Spradley, J.P. (1979). *The ethnographic interview*. Nueva York: Holt Rinehart y Winston.

Steinmayr, R. y Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basis of qualitative research*. Newbury Park: Sage.

Suárez Basto, O. E. (2008). La mediación y la visión positiva del conflicto en el aula: marco para una pedagogía de la convivencia. *Diversitas*, 4 (1), 187-199.

Tamkin, P. (1997). Lifelong learning: a question of privilege?. *Industrial and Commercial Training*, 29 (6), 184-186.

Tardiff, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986.

Tejada Fernández, J. (2006). Los actores de la formación. En Tejada, J. y Giménez, V. (Coords.), *Formación de Formadores* (pp. 3-68). Madrid: Paraninfo.

Tejada Fernández, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 349 (mayo-agosto 2009). Pp. 463-477.

Thomas, L. G., y Knezek, D. G. (2008). Information, communications, and educational technology standards for students, teachers, and school leaders. *Springer International Handbooks for Education*, 20(4), 333-348.

Tójar, J.C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Manuales de metodología de investigación educativa. Editorial La Muralla, S.A.

Torrego, J.C. (2005). *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid: Narcea.

Tricker, T., Rangelcroft, M., Long, P., y Gilroy, P. (2001). Evaluating distance education courses: The student perception. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 26(2), 165-177.

Trilla, J. (1985). *La educación fuera de la escuela. Enseñanza a distancia, por correspondencia, por ordenador, radio, vídeo y otros medios no formales*. Barcelona: Editorial Planeta.

Ulrich, D. (1998). A New Mandate for Human Resources. *Harvard Business Review*, January-February, 123-134.

Ulrich, D., y Smallwood, N. (2004). Capitalizing your capabilities. *Harvard Business Review*, 119–127.

Ulrich, D., Allen, J., Brockbank, W., Younger, J. y Nyman, M. (2009). *HR Transformation: Building human resources from the outside in*. New York: McGraw-Hill.

UNESCO (1976). *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. XIX Conferencia General, Nairobi. Recuperado de: [http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_S.PDF).

Unesco, OIT. (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de*

*la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997) con la guía del usuario.* París: UNESCO.

UNESCO. (2008). Estándares de competencias TIC para docentes. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Memoria del Grado de Pedagogía. Recuperado de: [www.cceducacion.uma.es](http://www.cceducacion.uma.es).

Valenzuela, M. y Ruiz, R.M. (2011). *Trabajo de Investigación. Salidas profesionales del pedagogo/a*. Sevilla: Eduinnova.

Valtonen, T., Hacklin, S., Dillon, P., Vesisenaho, M., Kukkonen, J. y Hietanen, A. (2012). Perspectives on personal learning environments held by vocational students. *Computers y Education*, 58 (2), 732-739.

Van der Heijden, B. (2002). Prerequisites to guarantee life-long employability. *Personnel Review*, 31 (1), 44-61.

Vázquez, G. (1998). *La educación no formal y otros conceptos próximos*. En Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. J. (Coord.), *Educación no formal* (pp. 11-25). Barcelona: Ariel.

Vélaz de Medrano, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores/as desde el enfoque de competencias. *Educación XXI*, 11, 155-181.

Vergés, M (1998). La era de los programas de informática educativa. En M. Aguirregabiria (coord.). *Tecnología y educación*. (pp. 131-137). Madrid: Nareca.

Vicente, P. y Molina, E. (Coord.) (2001). *Salidas profesionales de los estudiantes de pedagogía*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Viñas Ciera, J. (2007). *Conflictos en los centros educativos. Cultura organizativa y mediación para la convivencia (2ª ed.)*. Barcelona: Graó.

Vossen, G. (2009). Web 2.0: a Buzzword, a serious Development, just Fun, or What? Presentada en: *International Joint Conference on e-Business and Telecommunications*, 7-10 de Julio, Milan.

Wallace, S. (2011). *Teaching, Tutoring and Training in the Lifelong Learning Sector (4ª ed.)*. Exeter: Learning Matters, Ltd.

Wang, S., y Lin, S. S. J. (2007). The application of social cognitive theory to Web-based learning through NetPorts. *British Journal of Educational Technology*, 38, 600-612.

Waterman, R.H., Waterman, J.A. y Collard, B.A. (1994). Towards a career-resilient workforce. *Harvard Business Review*, July-August, 87-95.

Weiner, B., Heckhausen, H., Meyer, W., y Cook, R. E. (1972). Causal ascriptions and achievement behavior: The conceptual analysis of effort. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21, 239-248.

Welbourne, T. M. y Andrews, A. O. (1996). Predicting performance of initial public offerings: Should human resource management be in the equation? *Academy of Management Journal*, 39(4), 891-919.

Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding students' academic success. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76–97

Wigfield, A., y Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.

Wigfield, A., Eccles, J. S., y Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. En A. Iran-Nejad y P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 23, pp. 73–118). Washington, DC: American Educational Research Association.

Woolfolk, A. (2009). *Psicología Educativa* (9ª ed.). México, DF: Pearson Educación.

Young, S. (2006). Student views of effective online teaching in higher education. *The American Journal of Distance Education*, 20(2), 65-77.

Zabalza, M. A., y Zabalza, M. A. (2012). *Profesores y profesión docente: entre el “ser” y el “estar”*. Madrid: Narcea.

Zhang, L., Wang, H., Cao, W., Wang, X. y Zhao, K. (2012). Knowledge management component in managing human resources for enterprises. *Information Technology and Management*, 13, 341-349.

Zhao, P. y Yuan, Y. (2011). Brief Analysis on Human Resource Management in Modern Private Enterprises. *Asian Social Science*, 7 (3), 232-236.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.

Zulantay Alfaro, M.A. (2009). Profesores 2.0 Competencias éticas, pedagógicas y técnicas. ATEDUC. Recuperado de: <http://zulantayateduc.bligoo.com/content/view/662085/Profesores-2-0-Competencias-eticas-pedagogicas-y-tecnicas.html>







## V. ANEXOS



## V. ANEXOS

### 5.1. CUESTIONARIO “TRAYECTORIAS PROFESIONALES DEL PEDAGOGO/A”.

#### DATOS PERSONALES Y ACADÉMICOS

En este apartado le pedimos que nos indique algunos datos personales y sobre su titulación académica.

##### 1. Nombre y Apellidos:

Si lo desea puede indicar su nombre y apellidos (optativo).

##### 2. Indique su correo electrónico:

##### 3. Género:

☐ Mujer

☐ Hombre

##### 4. Indique su edad:

☐ Menos de 35 años

☐ Entre 35 y 45 años

☐ Más de 45 años

**5. Indique su titulación:**

- ☐ Licenciatura en Filosofía y Letras (Ciencias de la Educación)
- ☐ Licenciado/a en Pedagogía
- ☐ Graduado/a en Pedagogía

**6. Indique la Universidad donde realizó los estudios de Pedagogía/Ciencias de la Educación:**

**DATOS PROFESIONALES**

A continuación le pedimos algunos datos sobre su situación y trayectoria profesional como pedagogo/a.

**7. Indique su puesto de trabajo actual:**

Indique el puesto principal o de mayor dedicación.

**8. ¿En qué tipo de entidad desarrolla su actividad actual como profesional de la pedagogía?:**

- ☐ Organismo público
- ☐ Empresa
- ☐ Universidad

- ☐ Empresa trabajo temporal / Agencia de colocación
- ☐ Asociación
- ☐ Federación
- ☐ Confederación
- ☐ Cámara de comercio
- ☐ Sindicato
- ☐ Colegio profesional
- ☐ Fundación
- ☐ Asociación no gubernamental
- ☐ Autónomo
- ☐ Otro: \_\_\_\_\_

**9. ¿Qué tipo de titularidad tiene la organización donde presta sus servicios actualmente?:**

- ☐ Pública
- ☐ Privada

**10. Indique el sector donde actualmente desarrolla su actividad profesional como pedagogo/a:**

- ☐ Administración de empresas
- ☐ Administración pública

- ☐ Atención a clientes
- ☐ Calidad, producción e I+D
- ☐ Comercial y ventas
- ☐ Compras, logística y almacén
- ☐ Diseño y artes gráficas
- ☐ Educación y formación
- ☐ Finanzas y bancas
- ☐ Informática y telecomunicaciones
- ☐ Ingenieros y técnicos
- ☐ Inmobiliario y construcción
- ☐ Profesiones, artes y oficios
- ☐ Recursos humanos
- ☐ Sanidad y salud
- ☐ Turismo y restauración
- ☐ Venta al detalle
- ☐ Otro: \_\_\_\_\_

**11. ¿Cuántos años de experiencia totales tiene como pedagogo/a en activo?:**

- ☐ Menos de 3 años
- ☐ Entre 3 y 5 años
- ☐ Entre 5 y 7 años
- ☐ Más de 7 años

**12. ¿En qué ámbito/s profesional/es ha desarrollado su labor como pedagogo/a?:**

(Ámbitos recogidos en el Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social; Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación -ANECA-). Puede elegir más de una opción.

☐ EDUCACIÓN INSTITUCIONAL: Docencia.

☐ EDUCACIÓN INSTITUCIONAL: Orientación académica, vocacional, profesional y personal.

☐ EDUCACIÓN INSTITUCIONAL: Dirección, coordinación y asesoramiento: dirección de centros, jefes de estudios, renovación pedagógica, formación continua.

☐ EDUCACIÓN INSTITUCIONAL: Diseño y coordinación de programas de garantía social y módulos ocupacionales.

☐ EDUCACIÓN INSTITUCIONAL: Diseño, desarrollo y producción de materiales educativos.

☐ EDUCACIÓN INSTITUCIONAL: Asesoramiento en programas educativos.

☐ EDUCACIÓN INSTITUCIONAL: Educación dentro de la Administración educativa en diferentes servicios educativos: equipos de asesoramiento

pedagógico, cuerpo de las administraciones locales, comarcales y nacionales, en la especialidad de Pedagogía.

☐ EDUCACIÓN INSTITUCIONAL: Investigación educativa.

☐ EDUCACIÓN OTROS CONTEXTOS: De la empresa.

☐ EDUCACIÓN OTROS CONTEXTOS: De las editoriales.

☐ EDUCACIÓN OTROS CONTEXTOS: De las TIC y los medios de comunicación.

☐ EDUCACIÓN OTROS CONTEXTOS: De la salud.

☐ EDUCACIÓN OTROS CONTEXTOS: Del medio ambiente.

☐ EDUCACIÓN OTROS CONTEXTOS: Dirección y gestión pública de servicios.

☐ EDUCACIÓN OTROS CONTEXTOS: De los servicios sociales.

☐ EDUCACIÓN OTROS CONTEXTOS: De lo sociocultural y sociocomunitario.

☐ Otro: \_\_\_\_\_

## COMPETENCIAS PROFESIONALES

A continuación le presentamos una serie de competencias específicas de formación disciplinar y profesional en la titulación de Pedagogía.

(Competencias recogidas en el Libro Blanco Título de Grado en Pedagogía y Educación Social; Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación -ANECA-) Indique para cada una de ellas el grado con el que las ha desarrollado, a lo largo de su trayectoria profesional



como pedagogo/a, a través de una escala del 1 (desarrollada en absoluto: valor mínimo) al 5 (desarrollada totalmente: valor máximo):

**13.1. Conocer y contextualizar los sistemas educativos y formativos actuales en el contexto internacional y especialmente en los países e iniciativas de la Unión Europea.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.2. Conocer los procesos históricos de los sistemas, las profesiones y las instituciones y/o organizaciones de educación y formación.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.3. Conocer las bases teóricas y epistemológicas de los procesos educativos y formativos.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.4. Conocer los fundamentos y la metodología de evaluación, referida a programas, contextos, procesos, productos, profesionales, instituciones y/o organizaciones y sistemas educativos.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.5. Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos sobre la construcción, validación y uso de instrumentos de medición educativa.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.6. Conocer las bases del desarrollo humano (teóricas, evolutivas y socioculturales).**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.7. Conocer los modelos, principios y enfoques de la orientación educativa, escolar y profesional en contextos educativos diversos.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

### 13.8. Conocer los principios y fundamentos de atención a la diversidad en educación.

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

### 13.9. Conocer los fundamentos y principios de la teoría del currículo y su aplicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

### 13.10. Conocer las teorías, modelos y programas de formación del profesorado.

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

### 13.11. Conocer los métodos y estrategias de la investigación educativa.

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.12. Conocer las fuentes relativas al trabajo pedagógico en sus diversos ámbitos, saber acceder a ellas y gestionarlas.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.13. Conocer la legislación educativa.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.14. Fundamentar el diseño de medios didácticos y de contextos educativos, y diseñar y evaluar su utilización.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.15. Diseñar programas de intervención, orientación y formación adaptados a las características de sujetos y situaciones, en los diferentes tramos del sistema educativo y áreas curriculares.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.16. Evaluar programas de intervención y orientación psicopedagógica.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.17. Diseñar y aplicar técnicas e instrumentos de diagnóstico y detección de variables que justifican una acción educativa concreta (diagnóstico de necesidades, capacidades, factores de exclusión y discriminación social, dificultades de aprendizaje, etc.).**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.18. Participar, asesorar y gestionar en las organizaciones la planificación, desarrollo y evaluación de planes de formación.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.19. Diseñar y desarrollar procesos de evaluación de programas, centros e instituciones y sistemas educativos.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.20. Evaluar programas, centros e instituciones y sistemas educativos, ajustando los procesos evaluativos a las características del contexto social y profesional en el que habrán de ser desarrollados.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.21. Promover, planificar y dirigir la implantación de procesos y modelos de gestión de la calidad a partir de los planes de evaluación desarrollados en las instituciones y/o organizaciones educativas y formativas.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.22. Evaluar procesos de orientación adaptados a las características diferenciales de los sujetos, contextos y modelos de orientación.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.23. Diseñar y desarrollar procesos de investigación aplicados a diferentes contextos y con enfoques metodológicos diversos.**

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada
--------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-------------------------

**13.24. Diseñar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles, áreas curriculares.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.25. Evaluar recursos didácticos, materiales y programas de formación para distintos colectivos, niveles y áreas curriculares.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.26. Realizar materiales-guía para orientar en el uso didáctico de medios educativos o el desarrollo de procesos de formación.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.27. Coordinar el diseño, aplicación y evaluación de programas de educación y formación a través de las TIC (e-learning).**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.28. Colaborar y asesorar en la elaboración de programas socioeducativos en los medios y redes de comunicación e información (radio, televisión, prensa, internet, etc.).**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.29. Asesorar sobre el uso pedagógico e integración curricular de los medios didácticos.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.30. Dirigir y gestionar centros de producción y difusión de medios didácticos.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada

**13.31. Realizar la gestión profesional de los recursos humanos, materiales y funcionales en entornos de educación y formación.**

	1	2	3	4	5	
Desarrollada en absoluto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente desarrollada



## FORMACIÓN COMPLEMENTARIA ESPECIALIZADA

**14. Para el desempeño profesional como pedagogo ¿ha tenido la necesidad de realizar formación complementaria especializada?**

**Indique el tipo de formación y en qué áreas:**

	F. P. para empleo	Curso especialización	Experto/ Especialista Universitario	Máster Universitario	Máster Oficial	Doctorado
Recursos humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formación en la empresa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientación educativa/ escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientación e inserción laboral	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TIC y educación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gestión de centros educativos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Investigación educativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Docencia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Servicios sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Otro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En caso de haber indicado "Otro", indique el área: _____						

### Observaciones

Si lo desea, puede dejarnos aquí cualquier comentario u observación que estime oportuno, relacionado con este cuestionario o con sus diferentes cuestiones. **NOTA IMPORTANTE: PARA QUE EL CUESTIONARIO SEA ENVIADO, HAGA CLIC EN EL BOTÓN "ENVIAR".**

## **5.2. MODELOS DE CORREOS DE CONTACTO CON LOS PEDAGOGOS/AS.**

### **5.2.1. Modelo de correo de contacto: cuestionarios.**

Estimado/a compañero/a,

Me pongo en contacto con usted para invitarle a responder a esta encuesta que nos permitirá, a través de sus respuestas, conocer su proceso de formación y su trayectoria como pedagogo/a, así como su contexto de actuación profesional y ámbitos de intervención.

Responder a este cuestionario no le ocupará más de diez minutos. Una vez comience a rellenar los ítems del cuestionario, deberá completarlo en su totalidad.

Gracias a su participación, contribuirá en el desarrollo de mi Tesis Doctoral denominada "Empleabilidad del pedagogo/a a través del análisis interpretativo de experiencias profesionales", realizada bajo la tutela académica de D. Juan Carlos Tójar Hurtado, Catedrático de la Universidad de Málaga. Sus datos serán tratados con total confidencialidad.

Todos/as los que decidan colaborar con este trabajo de investigación, recibirán información por correo electrónico sobre los resultados y datos más significativos de esta encuesta, conociendo de primera mano la situación actual del profesional de la pedagogía, así como una panorámica de la situación actual de la disciplina en el ámbito laboral.

Le agradezco sinceramente que nos haga llegar sus valoraciones y aportaciones profesionales, en un plazo máximo de una semana; es decir, hasta el 18 de mayo de 2013.

Comenzar a rellenar el cuestionario: <http://goo.gl/31VqS>

Muy cordialmente,

Francisco José García Aguilera.

Doctorando Universidad de Málaga.

fjgarciaa@uma.es

tesisempleabilidaddelpedagogo@gmail.com

### **5.2.2. Modelo de correo de contacto: entrevistas.**

Estimado/a compañero/a,

Como recordarás, me puse en contacto contigo hace varios meses para que participaras como colaborador en una investigación denominada “Empleabilidad del pedagogo/a a través del análisis interpretativo de experiencias profesionales” trabajo que estoy llevando a cabo con motivo de mi Tesis Doctoral.

Los resultados del cuestionario que han sido analizados, y en el que participaste, han arrojado gran cantidad de información relevante que nos ayudará a identificar sectores y trayectorias profesionales destacadas, y que queremos que sean objeto de un análisis más

exhaustivo a través de un instrumento de gran valor cualitativo para esta investigación, como es la entrevista en profundidad.

Es por este motivo, que queremos contar con tu colaboración como parte de esa muestra de profesionales que actualmente ejercen como pedagogos/as en organizaciones y que, gracias a su experiencia y bagaje, han desarrollado sus competencias en el ámbito de la pedagogía.

Para facilitar tu participación y poder grabar el contenido de las entrevistas en audio, y su posterior transcripción, utilizaremos Skype y una herramienta de grabación simultánea denominada Pretty-May. Las entrevistas comenzarán en la segunda mitad del mes de noviembre de 2014 y solo requeriremos unos 15 minutos de tu tiempo.

Te pediría me comentaras la fecha y el horario (incluido fin de semana si por horario tienes mayor disponibilidad) que mejor te venga para poder llevar a cabo dicha entrevista (a partir del sábado 15 de noviembre).

Agradeciendo tu colaboración, quedo a la espera de tu respuesta.

Recibe un cordial saludo.

Francisco García.

### 5.3. MODELO DE ENTREVISTA.

#### ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD | Trayectorias profesionales del Pedagogo/a

“La entrevista nace de una ignorancia consciente por parte del entrevistador quien, lejos de suponer que conoce, a través de su comportamiento exterior, el sentido que los individuos dan a sus actos, se compromete a preguntárselo a los interesados, de tal modo que éstos puedan expresarlo en sus propios términos y con la suficiente profundidad para captar toda la riqueza de su significado” <sup>11</sup>

<b>Nombre y Apellidos:</b>	
<b>Empresa:</b>	
<b>Sector:</b>	
<b>Años de experiencia:</b>	
<b>Universidad:</b>	
<b>Fechas en las que estudió:</b>	
<b>Otra formación complementaria:</b>	

#### Instrucciones:

- El objetivo de esta entrevista es conocer con detalle los aspectos más relevantes de la trayectoria del/ de la pedagogo/a entrevistado en cada

11. Ruiz Olabuenaga, J.I.: *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto, Bilbao, 1996, pag. 171

caso, y ahondar en la identificación de sus competencias, estrategias de intervención partiendo de su trayectoria como profesional de la disciplina.

- La entrevista se divide en 6 bloques bien diferenciados que abordan los aspectos siguientes, con la distribución y número de ítems por bloque: I. elección de estudios (), II. trayectoria profesional (), III. contexto laboral actual(), IV. competencias profesionales del pedagogo(), V. formación complementaria(), así como VI. otros aspectos relevantes que el entrevistado considera de interés en relación con su trayectoria ().

### **I.- Elección de estudios:**

Cuéntanos con detalle porqué te decidiste a estudiar la titulación de pedagogía.

¿Qué materias o asignaturas de la titulación tuvieron mayor impacto en tu formación como profesional de la pedagogía? ¿Cuáles recuerda y por qué?

¿Qué salidas profesionales se te mostraron claramente como posibles en el desarrollo de tu titulación de pedagogía en la Universidad en la que cursaste tus estudios?

¿Qué ámbitos consideras importantes para el pedagogo y según tu criterio no fueron tratados con suficiente profundidad en tus estudios de Pedagogía?

¿Qué competencias consideras importantes para el pedagogo/a y que según tu criterio no fueron tratadas con suficiente profundidad en la Universidad en la que cursaste tus estudios?

Coméntanos de forma general aquellas habilidades más desarrolladas a lo largo de tus estudios de Pedagogía.

Háblanos ahora de aquellas habilidades menos desarrolladas a lo largo de tus estudios de Pedagogía.

## **II.- Trayectoria profesional:**

Del tiempo que llevas trabajando ¿En qué sector has estado más tiempo desarrollando tu labor como pedagogo/a?

De los puestos de trabajo que has desarrollado en toda tu trayectoria profesional como pedagogo/a ¿Cuáles son los puestos relacionados con la formación realizada a lo largo de la titulación?

## **III.- Contexto laboral actual:**

¿Cuáles son tus funciones en la Organización en la que prestas tus servicios como pedagogo/a?

¿Qué tareas de tu puesto de trabajo actual destacarías como más relacionadas con la pedagogía y sus ámbitos de estudio?

¿Qué competencias relacionadas con la titulación son las que más te han servido en tu puesto de trabajo actual?

## **IV.- Competencias profesionales del pedagogo:**

¿Qué tareas identificas como importantes en tu perfil profesional como pedagogo/a en relación a las funciones que realiza en su trabajo cotidiano?

## **V.- Formación complementaria:**

¿Qué formación complementaria has realizado que te ha ayudado a especializarte en el ámbito laboral en el que desempeñas tu labor como pedagogo/a?

¿Qué formación adicional crees que sería interesante como complementaria para la especialización como pedagogo en tu sector de actividad?

#### **VI.- Otros aspectos relevantes:**

Háblanos de todos aquellos aspectos relacionados con tu labor como pedagogo/a no abordados hasta el momento y que te parezcan relevantes que queden recogidos en esta entrevista.



#### 5.4. TRANSCRIPCIONES DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.

PEDAGOGO/A 1	
<b>Empresa:</b>	GERENTE RAIS FUNDACIÓN
<b>Sector:</b>	EMPLEO, PREVENCIÓN, MEDIACIÓN, FORMACIÓN
<b>Años de experiencia:</b>	18 AÑOS
<b>Universidad:</b>	MÁLAGA
<b>Fechas en las que estudió:</b>	1996-2002
<b>Otra formación complementaria:</b>	TÉCNICO ESPECIALISTA UNIVERSITARIO EN INTEGRACIÓN LABORAL EN PERSONAS EN RIESGO DE EXCLUSIÓN SOCIAL, FORMACIÓN EN DROGODEPENDENCIAS, ECONOMÍA SOCIAL, EMPRESAS DE INSERCIÓN, ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN PARA EL EMPLEO.

**Instrucciones:**

- El objetivo de esta entrevista es conocer con detalle los aspectos más relevantes de la trayectoria del pedagogo/a entrevistado en cada caso, y ahondar en la identificación de sus competencias, estrategias de intervención partiendo de su trayectoria como profesional de la disciplina.

- La entrevista se divide en 6 bloques bien diferenciados que abordan los aspectos siguientes, con la distribución y número de ítems por bloque: I. elección de estudios (), II. trayectoria profesional (), III. contexto laboral actual(), IV. competencias profesionales del pedagogo(), V. formación complementaria(), así como VI. otros aspectos relevantes que el entrevistado considera de interés en relación con su trayectoria ().

**I.- Elección de estudios:**

**Cuéntanos con detalle porqué te decidiste a estudiar la titulación de pedagogía.**

De algún modo parece que la vocación siempre estuvo ahí, en cuanto a la vocación docente, la vocación de transformación social como un agente y quizá fue un poco la suerte lo que hiciera que acabara en la facultad de Ciencias de la Educación estudiando pedagogía. Siempre mi enfoque fue la pedagogía social, la educación social, la intervención como agente que cito de transformación social desde la perspectiva de la educación en la atención a las personas y colectivos que se encontraban en mayor vulnerabilidad social. En aquella época no sonaba, ni por supuesto estaba implantado el plan de estudios de educación social en Málaga, ni siquiera en Andalucía, por lo tanto lo más cercano que había cuando termine mis estudios de magisterio y me di cuenta que no tenía

ganas de recalar en el ámbito escolar, me encontré abocado casi a ampliar mis estudios dentro del ámbito de la pedagogía.

**¿Qué materias o asignaturas de la titulación tuvieron mayor impacto en tu formación como profesional de la pedagogía?  
¿Cuáles recuerda y por qué?**

Evidentemente son indisolubles para mí, sobre todo por la edad en la que yo estudie, aquellos referentes docentes que encontré en la facultad. Es verdad que en muchas ocasiones podía darse una asignatura, por así decirlo, fea, con una persona de referencia o un docente o una docente que realmente dejaban en pie una impronta y después podíamos encontrar asignaturas que inicialmente podían estar más relacionadas con tu vocación de intervención en el ámbito social comunitario, no tanto docente, y encontrar un tostón de tío o de tía. Para mí, la pedagogía social y Julio vera, mi profesor, fueron un punto de inflexión en cuanto a que vi todo el abanico de posibilidades en cuanto a intervenir en el ámbito social, en el ámbito de las vulnerabilidades sociales, en el ámbito de dirigirse a aquellas personas que se encuentran necesitadas de un acompañamiento psicosocial, educativo y además estaban fuera de la docencia y los formalismos de la escuela. Parece que hace más tiempo pero no hace tanto, pero es que los estudios de la pedagogía estaban muy orientados a la docencia escolar. Era un problema que encontrabas y tan sólo había un pequeño grupo de dos, tres personas en clase que al final decíamos: no lo enfoquéis todo ustedes al ámbito de la educación y la pedagogía escolar, nosotros no estamos aquí por ello y creemos que hay un ámbito importantísimo en lo no escolar, en el ámbito comunitario, en el ámbito de la sociedad, en el ámbito intervención social con esta serie de colectivos.

**¿Qué salidas profesionales se te mostraron claramente como posibles en el desarrollo de tu titulación de pedagogía en la Universidad en la que cursaste tus estudios?**

Ya mostrarte trabajar como dentro de la pedagogía laboral pura y dura de trabajar en la empresa, como en un departamento de recursos humanos era completamente revolucionario. No estamos hablando de la orientación laboral ni de potenciar el acompañamiento en el empleo y la formación de personas. Estamos hablando de que trabajábamos para la empresa y no para la persona, lo cual consideraba un poco irracional, tratándose de que el pedagogo siempre se posicionase junto a la persona y no junto otra gente que en un momento dado no busque únicamente el acompañamiento a la persona con esas necesidades de mejora integral. Pero es que la gran mayoría de compañeros y compañeras venían de pedagogía desde primer curso o bien desde cualquier rama de magisterio con la intención, y realmente eso era lo oficial, de obtener un punto para las oposiciones en cualquiera de las ofertas de empleo público para magisterio. Era un extra que cada todo el mundo procuraba obtener como quien quería tener el cap. Entonces éramos *rara avis* aquellos que teníamos esa vocación educativa en lo social.

**¿Qué ámbitos consideras importantes para el pedagogo y según tu criterio no fueron tratados con suficiente profundidad en tus estudios de Pedagogía?**

Sin duda alguna el tema del ámbito que se abre como agente de transformación social desde la educación o agente transformador dentro de un ambiente comunitario amplio, incluso en el acompañamiento también escolar fuera de las aulas con colectivos con especiales

dificultades o especiales necesidades en el acompañamiento era completamente ajeno a estos estudios. El haber puesto sobre la mesa el abanico del desarrollo profesional del pedagogo habría sido muy interesante y yo no lo tuve personalmente. El desarrollo profesional del que se hablaba era el docente.

**¿Qué competencias consideras importantes para el pedagogo/a y que según tu criterio no fueron tratadas con suficiente profundidad en la Universidad en la que cursaste tus estudios?**

-----

**Coméntanos de forma general aquellas habilidades más desarrolladas a lo largo de tus estudios de Pedagogía**

Habilidades se desarrollaron y muy importantes, como por ejemplo el análisis crítico de muchas situaciones y la discusión, la argumentación...al final en definitiva son habilidades y competencias que son necesarias para la vida y el desarrollo profesional de un pedagogo social o de una persona que interviene con personas. Porque al final no olvidemos que el papel es el acompañamiento incondicional a personas que por cualquier necesidad o demandan o podemos ser nosotros agentes no solo de la formación sino también de la mejora integral.

**Háblanos ahora de aquellas habilidades menos desarrolladas a lo largo de tus estudios de Pedagogía.**

También echo en falta, echando la vista atrás, incluso el diseño y desarrollo por ejemplo de proyectos educativos en la intervención, o social o docente, me da igual. Pero al final esa necesidad, ese marco lógico que años después ya estudiábamos o árbol de problemas y posibles soluciones que debíamos de hacer, ese análisis de la realidad, ese planteamiento de objetivos, esa evaluación tan necesaria, se veía desde una perspectiva curricular, o bien el oficial o el currículo latente en un centro escolar, pero nos faltaba ese “vamos a desarrollar un proyecto de intervención claramente educativo, intencional, sistemático, transformador, centrado en perspectivas humanistas donde la persona es el centro”.

## **II.- Trayectoria profesional:**

**Del tiempo que llevas trabajando ¿En qué sector has estado más tiempo desarrollando tu labor como pedagogo/a?**

Yo creo que desde el principio, desde siempre en la intervención social, no sé si te refieres más bien a los ámbitos de intervención clásicos como menores, jóvenes o problemáticas específicas sociales, pero desde el principio, desde que comienzo a intervenir, siento que yo soy pedagogo o quiero ser pedagogo, y actúo como tal e intento dar esa intención científica a la acción, en la medida en la que uno puede, evidentemente no positivista pero siempre intentando darle sistematicidad o sistematización e intentar ser consciente de lo que hago, porque lo hago y buscar una explicación a la realidad, al final. Desde el inicio en el que me centro en la intervención social educativa con personas en riesgo de exclusión me encuentro muy enfocado en esa pedagogía social.

---

**De los puestos de trabajo que has desarrollado en toda tu trayectoria profesional como pedagogo/a ¿Cuáles son los puestos relacionados con la formación realizada a lo largo de la titulación?**

Es una pregunta compleja porque todas las problemáticas en las que un profesional interviene se encuentran afectadas por varias dimensiones. La dimensión social de las problemáticas muchas veces requiere de un enfoque muy crítico y muy relacionado más bien con competencias que con asignaturas que se desarrollaron durante mis estudios de pedagogía: de compartir, de analizar críticamente, de discutir, de buscar la respuesta más allá de donde la hay, de lo que de forma latente encontramos...después para las dimensiones personales es muy importante, por ejemplo, haber trabajado asignaturas como psicología de la educación o las teorías del aprendizaje. Todo este tipo de cosas son muy relevantes a la hora de interpretar dimensiones como son la personal y las que al final van a afectar a todos los trabajos. Especialmente importante es la dimensión comunitaria de la problemática y el tener amplitud de miras en cuanto a que los problemas sociales, no es que suelan, es que siempre son afectados por varios factores. No debemos buscar soluciones simples para problemas complejos, entonces al final, es necesario tener ese tipo de competencias, poner en juego varias competencias y conocimientos desde lo personal, desde lo comunitario, lo psicológico, desde lo educativo, en fin.

### **III.- Contexto laboral actual:**

**¿Cuáles son tus funciones en la Organización en la que prestas tus servicios como pedagogo/a?**

Actualmente me encuentro en una posición más bien de gerencia, gerenciando proyectos. Actualmente todo está muy compartimentado en proyectos y las intervenciones casi hay que luchar por que trasciendan a los proyectos, ya que al final es importante centrar en la persona. Pero más bien en una posición de gestionar integralmente proyectos de intervención psicosocial el carácter educativo muchas veces desaparece ya de las ecuaciones oficiales pero a mí no me importa porque siempre al final yo se lo doy, porque creo que final no hay transformación desde la psicología, el trabajo social, eso de lo psicosocial, eso de lo biopsicosocial...hay transformación desde lo educativo. La educación es más que toda esa palabrería...entonces al final yo le doy desde la dimensión del diseño, el desarrollo, la supervisión, la evaluación y el análisis de la realidad...intento darle una dimensión educativa a todo esto, pero bueno, me encuentro más en la gerencia, en la dirección de equipos, en los análisis presupuestarios, en buscar nuevos nichos donde la entidad pueda encontrar a lo mejor financiación o la representación institucional. En fin se siguen poniendo en juego competencias pero al final uno está deseando huir, en mi caso, del centro de día donde estoy físicamente ubicado para poder compartir algún momento con alguna persona que pueda ser útil más directamente. No es que así no lo sea pero la intención directa pierde un poco la comba con ello.

**¿Qué tareas de tu puesto de trabajo actual destacarías como más relacionadas con la pedagogía y sus ámbitos de estudio?**

Sobre todo el diseño incluyendo los aspectos evaluativos de proyectos que puedan incidir en un mayor impacto social y proyectos que dentro de ese impacto consigan o tiendan a una transformación social de al menos una muestra de la población a la que se dirige. Yo creo que ahí



esas competencias y habilidades están muy enfocadas a lo que en su momento adquirí en mis estudios de pedagogía.

**¿Qué competencias relacionadas con la titulación son las que más te han servido en tu puesto de trabajo actual?**

Creo que las competencias basadas en el análisis de la realidad y en la búsqueda de la eficiencia de ese hacer mucho con pocos recursos, esa economía de los recursos y la capacidad de analizar críticamente el entorno y la realidad para actuar sobre ella son las competencias que más destacaría sobre el puesto que actualmente ostento.

#### **IV.- Competencias profesionales del pedagogo:**

**¿Qué tareas identifica como importantes en su perfil profesional como pedagogo/a en relación a las funciones que realiza en su trabajo cotidiano?**

Podríamos hablar de diseños, proyectos educativos individualizados, su evaluación, su discusión y el acompañamiento y el desempeño de ese proyecto junto a la persona. Son tareas que son propias del profesional de la educación social, de la pedagogía social y que pongo en juego a diario. Al final se trata de intencionalizar cualquier acción y de buscar cualquier tipo de recoveco y motivación a través de cualquier actividad cotidiana lo cual es muchas veces especialmente importante y especialmente bonito y supone un especial reto dentro de personas que se encuentran en una desestructuración personal o social más avanzada o más latente. Muchas veces hay personas en otra situación que pueden encontrar digamos un aliciente en el ocio, en el gusto por formarse, pero sí que es verdad, que espacios de ocio, de formación o transformadores en general que llamen la atención a

personas que se encuentran en una situación de desestructuración, porque tienen un problema de salud mental, porque llevan diez años en la calle...es un reto. Y ahí se ponen competencias de movilización y de activación social muy importantes: diseño, acompañamiento y evaluación de esos proyectos individuales. Y ya si hablamos de proyectos globales pues también hay que diseñarlos, evaluarlos, implementarlos y que se haga todo pues con una mínima calidad tendiendo a la excelencia de los procesos, sistematizándolos a su vez.

### **V.- Formación complementaria:**

**¿Qué formación complementaria has realizado que te ha ayudado a especializarte en el ámbito laboral en el que desempeñas tu labor como pedagogo/a?**

Una que sería interesante a realizar y que ya he realizado, coinciden por tanto, serían las que se dirigen a las competencias y conocimientos necesarios para trabajar en la inserción sociolaboral y para optimizar el posicionamiento de cara al empleo de estos colectivos. Al final se nos olvida muchas veces en el día a día que este tipo de programas deben mejorar ese posicionamiento de determinados colectivos, con discapacidad o con problemas de salud mental, o por qué no decirlo, personas que están afectadas por el sinhogarismo o personas en situación administrativa irregular, personas inmigrantes que no se encuentran regularizadas actualmente y que verdaderamente constituyen este tipo de colectivos, dentro de los desempleados en general, a los que realmente el pedagogo se enfrenta a su mayor reto, que es que además de faltarle a lo mejor conocimientos teóricos que sean necesarios, hay que poner una serie de competencias en juego en el trabajo con estas personas que no son las que podemos sistematizar en un manual de

intervención en cuanto a la integración laboral. Entonces yo creo que este va a ser uno de los ámbitos que van a conseguir transformar al entorno y a la persona, la inserción laboral, y que además es clave en la inserción social en general, pues entiendo que es algo sobre lo que debemos actualizarnos. También añadiría que las competencias de las tecnologías de la información y la comunicación TIC, de las que en mi época carecíamos, ya que Internet no estaba implantado al mismo nivel, las herramientas no eran las mismas, no se utilizaba en el trabajo ni en la búsqueda de empleo de manera tan extensa, pues carecíamos. Me parece interesantísimo que actualmente haya un itinerario dentro de pedagogía que emplee las TIC para enfocar el desarrollo profesional.

**¿Qué formación adicional crees que sería interesante como complementaria para la especialización como pedagogo en tu sector de actividad?**

#### **VI.- Otros aspectos relevantes:**

**Háblanos de todos aquellos aspectos relacionados con tu labor como pedagogo/a no abordados hasta el momento y que te parezcan relevantes que queden recogidos en esta entrevista.**

Creo que he sido bastante extenso y he hablado bastante sobre las que yo considero, a lo largo de toda la entrevista que son (relevantes), no sé si me dejé algo en el tintero pero creo que no. Creo que realmente las tareas y las funciones de un pedagogo en el sector de la intervención social tienen que ir desde la intervención directa con el beneficiario desde una perspectiva transformadora y bueno, por supuesto, intencionada y sistematizada, a través de proyectos, a través de objetivos comunes, de demandas de. Por otra parte, es importante

también la ausencia de juicios morales en cuanto a las personas que tenemos en frente porque este es un sesgo importante en las intervenciones y creo que ahí si destacaría que esto hay que ponerlo también siempre entre comillas. No hay que condicionar muchas veces esas intervenciones en función de lo que nosotros pensamos que culturalmente debe ser. Como por ejemplo la persona con problemas de adicción al alcohol o de abuso problemático de sustancias evidente y que no se plantea por ejemplo dejar de hacerlo, o igual que el enfermo mental grave que actualmente no se encuentra en tratamiento. El pedagogo o pedagoga muchas veces tiene que estar incondicionalmente al lado de esa persona, más allá de, evidentemente, no intentar dar recetas pero si siendo más compasivos, en cuanto que debe existir una ausencia de juicios morales y acompañar a la persona en su transformación desde lo que podamos y de lo que demande de la mejor manera. Esto es lo que creo que podría ser un poco el colofón de la entrevista.

PEDAGOGO/A 2	
<b>Empresa:</b>	Euroconsultoría de formación, EUROFORMAC
<b>Sector:</b>	FOMACIÓN PRIVADA, FORMACION EN EMPRESA Y CONSULTORÍA
<b>Años de experiencia:</b>	MÁS DE 15 AÑOS EN DIFERENTES ORGANIZACIONES
<b>Universidad:</b>	UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
<b>Fechas en las que estudió:</b>	1994-1997
<b>Otra formación complementaria:</b>	MÁSTER UNIVERSITARIO A TRAVES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA DE NUEVAS TECNOLOGIAS E INTERNET, EXPERTO UNIVERSITARIO FORMACION DE FORMADORES (UNED), MASTER EN INVESTIGACION CUALITATIVA Y CUANTITATIVA

**Instrucciones:**

- El objetivo de esta entrevista es conocer con detalle los aspectos más relevantes de la trayectoria del pedagogo/a entrevistado en cada caso, y ahondar en la identificación de sus competencias, estrategias de intervención partiendo de su trayectoria como profesional de la disciplina.

- La entrevista se divide en 6 bloques bien diferenciados que abordan los aspectos siguientes, con la distribución y número de ítems por bloque: I. elección de estudios (), II. trayectoria profesional (), III. contexto laboral actual(), IV. competencias profesionales del pedagogo(), V. formación complementaria(), así como VI. otros aspectos relevantes que el entrevistado considera de interés en relación con su trayectoria ().

**I.- Elección de estudios:**

**Cuéntanos con detalle porqué te decidiste a estudiar la titulación de pedagogía.**

La elección fue un poco por accidente. No era una de las carreras que en su día tuviera en mente realizar, de hecho iba más por la vocación del ámbito sanitario, enfermería en concreto eran los estudios que yo quería cursar. Pero bueno, en aquella época, al tener poca nota y demás, no pude entrar y entré en pedagogía. Y bueno, la verdad es que iba muy desorientado...en aquella época no se tenía una clara orientación sobre qué estudiar o qué salidas existían. Al fin, entré en pedagogía y gracias a que tengo una hermana que es maestra y un poco me orientó sobre en qué consistía la carrera y demás, pues me decidí a hacerla. Pero la verdad, si te soy sincero, no fue una elección ni vocacional ni que yo en aquel momento quisiera estudiar eso, sino que

fue en lo que entré en su momento y bueno, pues estaba en mis manos. Es cierto que entré un poco desorientado sin saber realmente en qué consistía la carrera, qué salidas profesionales tenía, etc. Lo único que luego pues, como todo, le vas cogiendo cariño.

**¿Qué materias o asignaturas de la titulación tuvieron mayor impacto en tu formación como profesional de la pedagogía?  
¿Cuáles recuerda y por qué?**

Yo recuerdo, que tuvieran mayor impacto, sobre todo asignaturas relacionadas con los métodos de investigación. Y es verdad que, aparte de que es un tema que me gusta y, de hecho más tarde hice formación especializada al respecto, si recuerdo que se trataban muchas asignaturas sobre esos temas, sobre cómo realizar una investigación educativa, los pasos para hacer un proyecto de investigación dentro del contexto educativo... Eran varias asignaturas, pero si recuerdo una en concreto que, quizá por la profesora que impartió en su momento la materia, me ayudó mucho a establecer los pasos a la hora de hacer una investigación dentro del contexto de la educación. A pesar de ello, sí que fueron varias las asignaturas que me gustaron. Resaltaría también una asignatura que tuve en cuarto de pedagogía que era Pedagogía Social, donde descubrí un poco un yacimiento de empleo, una salida profesional poco trabajada dentro del ámbito de la pedagogía que es el trabajo en la empresa, pero no fue porque en la asignatura se abordara, sino porque un poco por iniciativa propia me llamó la atención ese ámbito y tuve la oportunidad de poder hacer trabajos con el profesor y tener ayuda en ese ámbito.

**¿Qué salidas profesionales se te mostraron claramente como posibles en el desarrollo de tu titulación de pedagogía en la Universidad en la que cursaste tus estudios?**

Principalmente, y casi la totalidad de la carrera, recuerdo que era la orientación educativa, como único ámbito al que casi todas las asignaturas estaban orientadas. Era como la única vía en la que podías ver que el pedagogo realmente tenía una clara salida profesional: el estar en los equipos de orientación educativa dentro del contexto de la educación formal, dentro de la escuela o de los institutos de educación secundaria. Luego también se trataba algo en el ámbito de la educación social, en la intervención o atención con menores...pero si tuviera que destacar lo que más en aquella época te orientaban dentro del ámbito de salida profesional, sería la orientación educativa, casi principal o exclusivamente.

**¿Qué ámbitos consideras importantes para el pedagogo y según tu criterio no fueron tratados con suficiente profundidad en tus estudios de Pedagogía?**

Uno de ellos quizá es donde más he tenido la oportunidad de desarrollarme profesionalmente, que es el ámbito de la empresa. Creo que en aquella época no se abordaba nada prácticamente, y es eso, la labor del pedagogo dentro del ámbito de los recursos humanos, dentro de la selección, de la formación, pero en un contexto más empresarial. Creo que eso no se abordó cuando yo estudié la licenciatura. Y después otro tema que tampoco se abordó y sé que tenemos cabida ahí los pedagogos, es el tema del empleo, la orientación laboral. Creo que ese es otro de los ámbitos donde el pedagogo tiene mucho que decir y



mucho que aportar y tampoco se abordaba eso dentro de la licenciatura, en el momento en que yo la estudié.

**¿Qué competencias consideras importantes para el pedagogo/a y que según tu criterio no fueron tratadas con suficiente profundidad en la Universidad en la que cursaste tus estudios?**

En función a mi trayectoria, o digamos, donde he tenido la oportunidad de desarrollarme profesionalmente, y he echado en falta que eso no se trabajara, porque ha tenido que ser uno un poco autodidacta en ese sentido, autoformarse y aprender sobre el terreno, pues sobre todo habilidades relacionadas con la gestión de proyectos, el tema por ejemplo del autoempleo creo que también es algo que no se aborda, que tú como pedagogo puedas montar tu propio proyecto educativo o de formación, creo que eran competencias que no se trabajaban. Otro tipo de competencias relacionadas con temas parecidos pueden ser las vinculadas con la formación de formadores. Por ejemplo, mi primera fase profesional estuvo desarrollada en temas de docencia, y como pedagogo vi que no tenía las suficientes habilidades para realizar todo lo que conlleva la formación de formadores: las habilidades docentes, el manejo de recursos didácticos, la evaluación...es decir, todo más o menos iba sonando pero no sentías que tuvieras las habilidades suficientes para lo que después el mercado laboral te exigía.

**Coméntanos de forma general aquellas habilidades más desarrolladas a lo largo de tus estudios de Pedagogía**

A lo largo de la carrera, como habilidades más desarrolladas podría destacar aquellas que tienen que ver con el diseño de investigaciones educativas, la evaluación de programas educativos,

habilidades de conocimiento teórico a nivel de historia de la educación o bases teóricas de la didáctica. Además, yo destacaría como una serie de la habilidades desarrolladas no directamente relacionadas con la pedagogía que si creo que te da el estudiar unos estudios universitarios pues como eran, por ejemplo, la búsqueda de recursos y fuentes de información, creo que es una de las habilidades que te enseña el marco universitario, así como la capacidad de análisis. Habilidades quizá más transversales que quizá no tienen solo que ver con habilidades de la pedagogía.

**Háblanos ahora de aquellas habilidades menos desarrolladas a lo largo de tus estudios de Pedagogía.**

Como habilidades menos desarrolladas, por un lado destacaría las habilidades relacionadas con la impartición de la docencia, que además se supone que como pedagogos somos formadores de formadores, con lo cual no solo tenemos que tener habilidades para impartir docencia sino para ser capaz de enseñar a otros docentes. Creo que eso no se abordó en la carrera y fueron habilidades muy poco desarrolladas, más allá de que, bueno, pudiéramos presentar los trabajos y en cierto modo habláramos en público. Pero no había realmente una labor de poner en práctica habilidades de docencia, de manejo de recursos, de dinámicas de grupo, por ejemplo, el tema de elaboración de materiales y recursos didácticos... Y luego por mi experiencia también es un tema que no se trató mucho, pero en parte hay que entenderlo teniendo en cuenta los años en los que estudié, me refiero a las nuevas tecnologías. Sin embargo, después he tenido la necesidad de formarme y especializarme en esos temas, aparte porque me gustan y me apasionan los temas relacionados con la aplicación de las tecnologías al ámbito educativo. Pero sí que es verdad que cuando estudie la carrera tuvimos

algunas asignaturas, pero bueno, era todo un poco precario...entendiendo que era la época en la que se comenzaba a ver la repercusión de todo ello. Entiendo que todo eso habrá cambiado mucho a lo largo de todos estos años.

## **II.- Trayectoria profesional:**

**Del tiempo que llevas trabajando ¿En qué sector has estado más tiempo desarrollando tu labor como pedagogo/a?**

Pues la mayor parte he estado en empresas públicas, dentro del sector de la administración pública. Empecé trabajando para la empresa pública de emergencias sanitarias, más conocida como el 061, dentro del departamento de formación y luego en la fundación IAVANTE, siendo formación dentro de la administración pública.

**De los puestos de trabajo que has desarrollado en toda tu trayectoria profesional como pedagogo/a ¿Cuáles son los puestos relacionados con la formación realizada a lo largo de la titulación?**

Dentro de los puestos de trabajo que he tenido, no considero que la titulación de pedagogía me capacitara para desarrollarlos sino que tuve que buscarme la vida y quizá ser un poco autodidacta. En cuanto a los puestos de trabajo que he desarrollado, fundamentalmente han sido una época de asesor pedagógico dentro de la empresa pública y llevando a cabo un programa de formador de formadores a otros profesionales que se dedicaban a la docencia para ayudarles en su labor didáctica y luego, otro puesto también dentro del sector público, como técnico y coordinador de formación, es decir, llevar a cabo toda la coordinación y toda la planificación de la formación que se llevaba a cabo dentro de la organización y como, digamos, metodólogo dentro de este

contexto. Y quizá si resaltaría, aunque igualmente no creo que la titulación me lo aportara, una última fase en la que he estado como autónomo intentando montar mi propia organización como empresa privada. En fin, te estoy contando un poco lo que he hecho pero creo que la titulación no me ha capacitado mucho, sí quizá la parte de investigación debido a que yo, esa parte de investigación que estudié en la carrera, siempre la he intentado adaptar a todos mis trabajos, dándole un componente metodológico, como un matiz de investigación, es decir, he pretendido que todos mis trabajos tuvieran rigor, un cuerpo de investigación detrás, que pudiera conllevar más tarde a publicaciones para poner en valor todo el trabajo que se hacía desde el punto de vista pedagógico en todos los trabajos que he realizado.

### **III.- Contexto laboral actual:**

**¿Cuáles son tus funciones en la Organización en la que prestas tus servicios como pedagogo/a?**

En Euroformac estoy como responsable de programa. Es una empresa que se dedica a presentarse a concursos y licitaciones, por lo que funciona por proyectos. Podríamos decir que tiene varias líneas y que cada una de ellas lleva a cabo un proyecto. Mi papel, como ya he comentado, es llevar a cabo como responsable de un programa de tema Seguridad TIC y menores. Es un programa de formación o capacitación encargado por una entidad pública del Ministerio de Industria, que es Red.es. Se trata de un programa de capacitación para padres, madres y educadores relacionado con el tema de las nuevas tecnologías y la seguridad TIC en los menores. Y yo, en concreto lo que hago es ser el responsable del programa dentro de Euroformac, es decir, implica asegurar que el programa se lleva a cabo tal como el cliente desea,

poniendo en marcha y coordinando todo la infraestructura que tiene la empresa, desde el equipo de trabajo, coordinación de personas, coordinación docente y, por otro lado, el contacto directo con el cliente. Podría decirse que soy el interlocutor dentro de la empresa de cara al cliente en relación a este proyecto en concreto.

**¿Qué tareas de tu puesto de trabajo actual destacarías como más relacionadas con la pedagogía y sus ámbitos de estudio?**

Por una parte destacaría el diseño del propio programa de formación, es decir, diseñar todo el plan de formación que se está poniendo en marcha y ejecutando. Igualmente, dentro de esta ejecución contamos con una parte presencial donde la tarea esencial sería la coordinación docente así como la orientación pedagógica que hay que realizar con cada docente para cumplir con el objetivo que se pretende, relacionada con toda la parte metodológica a nivel de formación. Además el programa tiene una parte importante online, donde creo que también como pedagogo cumplimos parte de la tarea de poner en marcha todo un sistema de formación online al servicio de los padres, madres y educadores, en un formato MOOC – Curso Masivo Online-, muy de moda en la actualidad. Como pedagogo una de las tareas a realizar en este sentido es darle ese componente didáctico y de utilidad pedagógica de cara al usuario final que, en este caso, son padres, madres y educadores. Finalmente, otra de las tareas importantes del puesto es la elaboración de materiales y recursos formativos ya que, todo este programa, además de la formación en sí conlleva una serie de materiales y contenidos que han conllevado una labor pedagógica muy importante, desde la adaptación del lenguaje hasta la adaptación al público al que va dirigido. Hay mucha pedagogía de por medio para que esos materiales

cumplan realmente el objetivo de capacitar a esos padres, madres y educadores.

**¿Qué competencias relacionadas con la titulación son las que más te han servido en tu puesto de trabajo actual?**

Sobre todo destacaría aquellas competencias relacionadas con la planificación y la organización de la formación así como con la investigación, porque dentro del puesto de trabajo que desempeño ahora tengo que realizar análisis de datos e información, ya que el cliente así lo pide. Por ello he planteado el proyecto con ese componente de investigación en el que veamos el impacto real que está teniendo esta formación en los padres, madres y educadores. Yo creo que ahí sí hay competencias implicadas que en su día en pedagogía sí trabajé y que me han servido mucho: el cómo analizar los datos, cómo interpretarlos y, por otro lado, competencias relacionadas con el diseño y gestión de programas educativos, evaluación de programas...es decir, todo ello sí ha sido útil a la hora de llevar a cabo este puesto de trabajo.

#### **IV.- Competencias profesionales del pedagogo:**

**¿Qué tareas identifica como importantes en su perfil profesional como pedagogo/a en relación a las funciones que realiza en su trabajo cotidiano?**

Resaltaría sobre todo la organización y planificación, que creo que son tareas imprescindibles y necesarias a nivel también del equipo de trabajo que coordino. Otra tarea a destacar es la propia gestión del proyecto. Como responsable del mismo soy el encargado de asegurar que el proyecto se lleva en condiciones óptimas en todos los sentidos, por ello tareas relacionadas con la gestión son el control del presupuesto,

dotar de componente didáctico todo el proceso, aportando a la organización un matiz pedagógico.

### **V.- Formación complementaria:**

**¿Qué formación complementaria has realizado que te ha ayudado a especializarte en el ámbito laboral en el que desempeñas tu labor como pedagogo/a?**

Sobre todo, el experto que realicé en formador de formadores me ayudó mucho, de hecho, lo realicé al poco tiempo de terminar la carrera y, en esa fase que te he comentado de formador de formadores, es un curso que me sirvió bastante porque, aparte de tener un buen material, fue como descubrir una faceta que el pedagogo es importante que realice. Después, el máster de investigación cualitativa y cuantitativa pues también me ayudó mucho a esta parte de investigación o metodológica que ido comentando, donde he intentado aplicar en todos mis puestos de trabajo y que creo que como pedagogos también tenemos ahí una labor importante y algo que aportar. Además, el master en nuevas tecnologías sobre todo me ha ayudado a especializarme porque he intentado orientar mi currículum hacia el uso de las nuevas tecnologías e Internet aplicadas a la educación. Entonces ese master si me ha ayudado mucho a tener una perspectiva muy real, muy adaptada al contexto empresarial y de cómo la formación se puede beneficiar de todo el componente de las nuevas tecnologías, sobre todo, por el impacto que está teniendo, últimamente no sólo Internet como tal, sino las redes sociales o el ámbito de la web 2.0.

**¿Qué formación adicional crees que sería interesante como complementaria para la especialización como pedagogo en tu sector de actividad?**

Como formación complementaria que yo echara en falta y que creo que sería necesaria destacaría todo lo que he comentado con la gestión de proyectos, que quizá en la carrera no nos hablan de esa visión, sobre poner en práctica o ejecutar un programa formativo o educativo, que puede ser desde impartir un curso pequeñito hasta llevar a cabo un programa de formación. El cómo llevar la gestión de todo eso creo que sería formación interesante que se debería ofrecer desde los planes de estudio de pedagogía. Otra formación complementaria que he visto necesaria también es todo lo que tiene que ver con el ámbito de la empresa y, aunque no sea estrictamente pedagógico, creo que es bueno recibir información sobre cómo funciona una empresa, sobre cuáles son sus áreas y sobre aquello que un pedagogo puede aportar en la misma. Creo que es importante porque aunque después podamos trabajar en una empresa pública, no deja de ser una empresa o institución que tiene una manera de funcionar, cosa que en los planes de estudio no se trabaja, no se ve nada...y después, cuando te lanzas al mercado laboral, sientes que flaqueas mucho en conocimientos relacionados con este ámbito. Luego, por el periodo que he estado como autónomo, pues creo que también el tema del autoempleo es una formación que creo que es interesante que se trabajara.



---

## VI.- Otros aspectos relevantes:

**Háblanos de todos aquellos aspectos relacionados con tu labor como pedagogo/a no abordados hasta el momento y que te parezcan relevantes que queden recogidos en esta entrevista.**

Por resumir, como labores del pedagogo, creo que cuando realicé la carrera, los estudios de pedagogía estaban un poco alejados de la realidad que te encuentras cuando te lanzas al mercado laboral. Te sientes muy desorientado aunque si es cierto que hay aspectos que más tarde vas retomando sobre cosas que has estudiado. En definitiva creo que no te capacita la carrera al cien por cien, al menos refiriéndome a los años en los que yo estudié, teniendo la necesidad de formarte en otros ámbitos porque, como ya te he comentado, se orientaba todo mucho a la parte de orientación educativa. En líneas generales creo que falta abrir a los alumnos la perspectiva de opciones y salidas profesionales más allá de la orientación educativa. Creo que es un aspecto general que resaltaría de mi experiencia ya que he tenido la necesidad de especializarme en otros muchos ámbitos que desde la titulación de pedagogía no se abordaban.

<b>PEDAGOGO/A 3</b>	
<b>Empresa:</b>	AYUNTAMIENTO DE MALAGA
<b>Sector:</b>	ATENCION INFANCIA Y FAMILIAS. EDUCADORA DE EQUIPO DE TRATAMIENTO FAMILIAR
<b>Años de experiencia:</b>	8 AÑOS
<b>Universidad:</b>	FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION
<b>Fechas en las que estudió:</b>	1994-1998
<b>Otra formación complementaria:</b>	EDUCADORA SOCIAL

**Instrucciones:**

- El objetivo de esta entrevista es conocer con detalle los aspectos más relevantes de la trayectoria del pedagogo/a entrevistado en cada caso, y ahondar en la identificación de sus competencias, estrategias de intervención partiendo de su trayectoria como profesional de la disciplina.

- La entrevista se divide en 6 bloques bien diferenciados que abordan los aspectos siguientes, con la distribución y número de ítems por bloque: I. elección de estudios (), II. trayectoria profesional (), III. contexto laboral actual(), IV. competencias profesionales del pedagogo(), V. formación complementaria(), así como VI. otros aspectos relevantes que el entrevistado considera de interés en relación con su trayectoria ().

### **I.- Elección de estudios:**

**Cuéntanos con detalle porqué te decidiste a estudiar la titulación de pedagogía.**

Mi ilusión siempre ha sido dedicarme a la enseñanza, ser maestra, me encanta los niños y los adolescentes, no pude hacerlo por la nota media de selectividad, no tenía nota para entrar en magisterio de primaria, así que lo más relacionado era pedagogía y me metí allí, me enganchó y no dejé la carrera y la termine. Me encantaba el tema de la educación, enseñanza a niños y con la pedagogía se me abrían muchos campos laborales, podía trabajar en casi todo, ancianos, empresas, social, recursos humanos, y de formación.

**¿Qué materias o asignaturas de la titulación tuvieron mayor impacto en tu formación como profesional de la pedagogía?  
¿Cuáles recuerda y por qué?**

Las asignaturas de psicología y pedagogía social, Sociología, la teoría de los ecosistemas de Brofrenbrenner, Organización escolar, intervención con niños socialmente inadaptados porque eran mis asignaturas favoritas, aquellas asignaturas como psicología del desarrollo, donde se veía el desarrollo psicológico de un niño, adolescente, adulto, anciano, etc. En Organización Escolar, hacíamos

debates, reflexionábamos sobre la legislación educativa donde analizábamos las leyes educativas, los fallos, las desigualdades sociales y educativas, donde se empezaba a hablar de adaptaciones curriculares, atención a la diversidad, y las necesidades educativas especiales de los niños. La Sociología me impactó, aunque el profesor era muy estirado, me gustó conocer los movimientos sociales, políticos como afecta a la gente, en su educación, y los valores. Los ecosistemas en donde vive una persona afecta en su personalidad, los padres que tuvo, el barrio donde vive, sociedad, política, el colegio al que acudió, familia, amigos, etc. La asignatura de niños socialmente inadaptados, me encantaba defender a la infancia, a los menores, como las instituciones protegen a los menores que eran abandonados por sus padres, el trabajo del pedagogo, el educador social en las instituciones cerradas, internados, centros de protección, el apego como hacía que los menores sobrevivieran.

**¿Qué salidas profesionales se te mostraron claramente como posibles en el desarrollo de tu titulación de pedagogía en la Universidad en la que cursaste tus estudios?**

Lo que no me gustó fue la negatividad de algunos profesores diciendo que no íbamos a encontrar trabajo, que la cosa estaba muy difícil, la salida principal era la educativa, orientación escolar en los institutos, también en las empresas como personal de recursos humanos, también la inclusión de las nuevas tecnologías en empresas, la formación en la empresa, recuerdo este trabajo en equipo que nos gustó muchísimo esta nueva salida profesional. En servicios sociales, yo hice las prácticas de pedagogía con una educadora social, y me fascinó el trabajo de calle, intervención con niños con problemas, absentismo escolar, enseñarles recursos a la familia.

En los institutos como orientadora, recursos humanos, educadora social.

**¿Qué ámbitos consideras importantes para el pedagogo y según tu criterio no fueron tratados con suficiente profundidad en tus estudios de Pedagogía?**

Como en todas las carreras, no se profundiza en muchos conocimientos, no salimos preparados, de pedagogía sabíamos mucho de todo, pero de nada específico, muchas asignaturas, abarcábamos muchos campos profesionales. Por ejemplo yo he querido prepararme las oposiciones de Orientación, y estábamos muy poco preparados, era estudiarlo todo de nuevo, empezar de cero, en desventaja con los psicólogos, si la carrera estaba enfocada para educación, era todo muy general y reflexiva somos principalmente orientadores/as escolares, no profundizaron en esta especialización, todo muy por alto, no se llegaba a lo que teníamos que saber hacer. Debería haber más asignaturas profundizando en esta especialización.

**¿Qué competencias consideras importantes para el pedagogo/a y que según tu criterio no fueron tratadas con suficiente profundidad en la Universidad en la que cursaste tus estudios?**

Las competencias de saber escuchar, saber reflexionar, saber buscar información, tener recursos para desempeñar nuestra profesión si tenemos, nos la proporcionaron muy bien, pero pienso que había poca práctica, poco norte, pienso que está bien que no nos quisieran imponer conocimientos por ejemplo en Diagnóstico pedagógico, evaluación de tests, deberíamos haber profundizado mucho más, nos han dejado hacer muchas cosas, como diseñar tests, pasarlos, hacer evaluación de

programas y proyectos, pero haber incidido en realizar más, en darnos más conocimientos teóricos para aplicarlos, “ todo vale”

**Coméntanos de forma general aquellas habilidades más desarrolladas a lo largo de tus estudios de Pedagogía**

Saber escuchar, reflexionar, saber buscar información, estar al día de todo, en legislación, en nuevos recursos que salen, como ayudas, organismos que realizan un trabajo parecido para trabajar en red y coordinarnos con ellos, para no duplicar el mismo trabajo,

Trabajo en Equipo

Trabajo en red, las nuevas tecnologías

La empatía, las relaciones sociales

La evaluación, inicial, intermedia, final, los proyectos socioeducativos, realizar informes,

Exposición en grupo e individual

**Háblanos ahora de aquellas habilidades menos desarrolladas a lo largo de tus estudios de Pedagogía.**

Nos faltaron habilidades sociales, de creer en lo que valemos, en nuestra profesión, de valía personal, en relación con otros profesionales la pedagogía no es muy bien considerada, incluso es una especialización que la gente de magisterio la hace para tener puntos para las oposiciones,

Valorar nuestra profesión, hacer marketing, vendernos los pedagogos, más valía personal

## **II.- Trayectoria profesional:**

**Del tiempo que llevas trabajando ¿En qué sector has estado más tiempo desarrollando tu labor como pedagogo/a?.**

He trabajado en diferentes trabajos, en una ONG Movimiento contra la intolerancia, haciendo programas contra la violencia de género, violencia entre iguales, en el fútbol, contra la intolerancia, la xenofobia y el racismo. Estuve unos 3 años

En el Centro de Menores Infractores San Francisco, estuvo alrededor de 2 años y medio, me encantaba el trabajo educativo con menores que habían cometido algún acto delictivo, hacer un trabajo educativo, de socialización con los jóvenes.

En los servicios sociales comunitarios estuve un año y medio como educadora social, con el tema del absentismo escolar, programa de intervención familiar,

En los Servicios Sociales Especializados, llevo unos 7 años, en un equipo de tratamiento familiar, un trabajo interdisciplinar somos 3, educadora social, psicóloga y trabajadora social

**De los puestos de trabajo que has desarrollado en toda tu trayectoria profesional como pedagogo/a ¿Cuáles son los puestos relacionados con la formación realizada a lo largo de la titulación?**

Con la Pedagogía social, la psicología del desarrollo, trabajamos mucho a nivel psicológico, hacemos psicoterapia con los padres y los

niños, con las asignaturas de menores infractores, o menores socialmente inadaptados, con el trabajo en los colegios, en la coordinación, me ha servido mucho las asignaturas de didáctica de la educación, organización de centros escolares, a la hora de buscar ayuda, colaborar con un profesor, conocer el lenguaje pedagógico, adaptaciones curriculares, las nuevas legislaciones educativas, como se forman los grupos, el aula, en muchas ocasiones, registramos en el trabajo las hojas de seguimiento, que podían ser los diarios de campo de los practicum, lo apuntamos todo, hacemos registros para poder hacer un análisis exhaustivo, nuestro trabajo es la palabra, con instrumentos no estandarizados, subjetivos, la interpretación nuestra es subjetiva. Nos basamos en que la persona ponga palabras a lo que le ocurre

### **III.- Contexto laboral actual:**

**¿Cuáles son tus funciones en la Organización en la que prestas tus servicios como pedagogo/a?**

Recepcionar casos, coordinarme con los diferentes organismos, servicios sociales, Servicio de Protección al menor, colegios, juzgados, centros de salud, etc.

Coordinarme con mi equipo, hablar de los casos, la intervención que vamos a realizar con las familias, preparar las sesiones, entrevistas con las familias, luego las postsesiones, hablar de lo tratado, buscar hipótesis de trabajo, objetivos que nos marcamos, terapia familiar, individual, de pareja, entrevistas estructuradas, o semiestructuradas.

Informes, notas informativas para diferentes organismos.

Reuniones de equipo semanales



Apuntar las sesiones en las hojas de seguimientos, llamadas de teléfonos

Ayudar a los demás a ser autónomos, a tener recursos personales, para poder tratar bien a sus hijos, y erradicar el maltrato infantil

Evaluar, realizar diagnósticos, crear hipótesis de trabajo, trabajo en red

**¿Qué tareas de tu puesto de trabajo actual destacarías como más relacionadas con la pedagogía y sus ámbitos de estudio?**

La organización de los casos, estudios de los casos, detectar los indicadores de riesgo de la familia, hacernos una idea de la familia

La realización de informes interdisciplinares, evaluación de pautas educativas, estilos y roles parentales, normas y límites en la familia, nivel de estudios de los padres, a qué se dedican, recursos económicos y laborales

Genograma, conocer su árbol genealógico, su familia para conocer como se ha criado, como ha sido su educación familiar para poder intervenir en como educa ahora a sus hijos.

En esta profesión siempre hay que seguir formándome y documentarme, buscarles cosas a los padres, cursos, documentos para educar a sus hijos, información sobre cualquier tema

**¿Qué competencias relacionadas con la titulación son las que más te han servido en tu puesto de trabajo actual?**

Asesorar a las familias, asesorar a profesionales como maestros, enseñándoles como tratar al niño maltratado, que deben observar de ellos, servir de mediador entre diferentes organismos, ser un referente importante en la vida del niño, del profesor, o de los padres

A los padres, orientarles en la búsqueda de empleo, formación

A los adolescentes, orientarles en los estudios, salidas profesiones, practicas profesionalizadas, enseñarles habilidades sociales y recursos personales, autoestima

Trabajar en equipo, ahora trabajo con dos compañeras más y es muy importante saber trabajar cuando me relaciono con colegios, centros de salud, salud mental USMIJ, policía, fiscalía, etc.

**IV.- Competencias profesionales del pedagogo:**

**¿Qué tareas identifica como importantes en su perfil profesional como pedagogo/a en relación a las funciones que realiza en su trabajo cotidiano?**

Saber escuchar, reflexionar, compartir otros puntos de vista, analizar todas las posibilidades posibles a la hora de tratar con un caso.

Lo que aporta un pedagogo en el equipo, como es importante tener conocimientos en pedagogía para poder entender a los padres como se han educado, que estudios han realizado, en normas y límites, recomendaciones educativas tanto para los padres como para los hijos,

---

## **V.- Formación complementaria:**

**¿Qué formación complementaria has realizado que te ha ayudado a especializarte en el ámbito laboral en el que desempeñas tu labor como pedagogo/a?**

Otra carrera la de Educador social, muchos cursos sobre el maltrato infantil, abusos sexuales, de psicoterapia, un máster en intervención sistémica, psicoanálisis, aunque la base principal era la de Pedagogía, animación sociocultural, informática y nuevas tecnologías, especializarme en valores, drogas, violencia de género, menores infractores, legislación.

**¿Qué formación adicional crees que sería interesante como complementaria para la especialización como pedagogo en tu sector de actividad?**

Como la del colegio de pedagogos, apostar por esta profesión que sea más valorada, reconocida nos quitan muchas oportunidades laborales otros profesionales como los psicólogos.

Revistas especializadas, congresos, mas cursos de pedagogía no solo enfocada a la educación y a la empresa, también a lo social, echo de menos cursos sociales, se puede crear la figura del pedagogo en lo social.

## **VI.- Otros aspectos relevantes:**

**Háblanos de todos aquellos aspectos relacionados con tu labor como pedagogo/a no abordados hasta el momento y que te parezcan relevantes que queden recogidos en esta entrevista.**

Reconocimiento de nuestra gran labor como profesionales

Hacernos más a valer.

Estoy encantada de mi profesión, yo la he enfocado a lo social  
que me apasiona poder ayudar a las personas.

PEDAGOGO /A 4	
<b>Empresa:</b>	INSTITUTO TECNICO DE ESTUDIOS APLICADOS
<b>Sector:</b>	EMPRESA DE FORMACION E-LEARNING
<b>Años de experiencia:</b>	DESDE 2005
<b>Universidad:</b>	UNIVERSIDAD DE MÁLAGA
<b>Fechas en las que estudió:</b>	1998-2003
<b>Otra formación complementaria:</b>	EXPERTO EN LA UNIVERSIDAD ABIERTA DE CATALUÑA, CURSO DE TELEFORMACION, FORMADOR DE FORMADORES, GESTIÓN DE RECURSOS HUMANOS

**Instrucciones:**

- El objetivo de esta entrevista es conocer con detalle los aspectos más relevantes de la trayectoria del pedagogo/a entrevistado en cada caso, y ahondar en la identificación de sus competencias, estrategias de intervención partiendo de su trayectoria como profesional de la disciplina.

- La entrevista se divide en 6 bloques bien diferenciados que abordan los aspectos siguientes, con la distribución y número de ítems por bloque: I. elección de estudios (), II. trayectoria profesional (), III. contexto laboral actual(), IV. competencias profesionales del pedagogo(), V. formación complementaria(), así como VI. otros aspectos relevantes que el entrevistado considera de interés en relación con su trayectoria ().

### **I.- Elección de estudios:**

**Cuéntanos con detalle porqué te decidiste a estudiar la titulación de pedagogía.**

Cuando estaba haciendo COU no tenía nada claro que quería estudiar, y en una sesión que nos hizo nuestra profesora de literatura, comenzamos a hablar de ello. A mí siempre me había gustado estudiar magisterio, por lo que siempre pensé que estudiaría algo relacionado. Pero fue ella la que me habló de pedagogía y me dijo “no sé si sabes de qué va”. Era en ese sentido completamente virgen: no sabía qué se estudiaba en esa carrera ni para qué se estudiaba. Fue ella la que me la contó y me la planteó como una alternativa al magisterio, a mí me gustaba también no solo la teoría pura y dura, y aquí se veía también métodos, estadística y tal. No era una vocación innata aunque el magisterio siempre me había atraído.

**¿Qué materias o asignaturas de la titulación tuvieron mayor impacto en tu formación como profesional de la pedagogía?  
¿Cuáles recuerda y por qué?**

Recuerdo cuando me he puesto a echar memoria a ver cuáles fueron las que más me marcaron o más recuerdo y todas tienen más que ver con la teoría, es decir a mí me gustaba estudiar tochos, como yo digo, estudiar, me gustaba leer...recuerdo con especial interés la de teoría de la educación, que me la daba el profesor José Manuel Estévez, un profesor que a mí me gustaba mucho como impartía las diferentes clases que me dio durante la carrera. Me gustaba también mucho la de didáctica de la educación o la de organización de la educación de centros educativos. Tengo varias que se me quedaron pero, como ya digo, sobre todo las que eran de las de teoría, de leer, y que a mí no me importaba tener sobre la mesa un montón de folios que estudiar, porque tampoco he estudiado de memoria, me gustaba entenderlo, leerlo y una de las cosas que me gustaba de esas asignaturas era que me contaban cosas y me empapaba de cosas nuevas. Esas son algunas de las que recuerdo con mayor interés.

**¿Qué salidas profesionales se te mostraron claramente como posibles en el desarrollo de tu titulación de pedagogía en la Universidad en la que cursaste tus estudios?**

Creo que el papel que más se reflejó para mí sobre qué podía hacer un pedagogo después de terminar la carrera era trabajar como orientador en un centro. Se veía una parte de lo social, es así, porque a mí siempre me ha gustado también la parte de lo social, lo que pasa que lo veía como “me gusta pero sé que ahí no voy a trabajar nunca” porque a lo mejor no le veía esa salida. Pero creo que centrándose en esas dos áreas, en la orientación y tocando esa parte de lo social, creo que se quedaban mucho en el tintero. Es más, yo donde las he desarrollado no han tenido que ver nada con lo que a mí me mostraban allí. Lo he podido comprobar en mi trayectoria profesional como quien dice, porque yo un

pedagogo en una empresa, como que no...no sé, no salí de la carrera pensando lo importante que podía ser un pedagogo en una empresa, ya fuera de formación o no fuera de formación. Entonces creo que ahí se quedaban en el tintero muchas salidas que ofrecerle a los alumnos.

**¿Qué ámbitos consideras importantes para el pedagogo y según tu criterio no fueron tratados con suficiente profundidad en tus estudios de Pedagogía?**

Yo pienso que en el que yo llevo más tiempo trabajando, que desde 2008 estoy en la parte de la formación *elearning*. Sí que es cierto que había algunas asignaturas relacionadas con las TIC, pero no en cómo a lo mejor preparar al pedagogo para ser un profesional, no sólo para tutorizar un master *online*, que eso es también importante, que un pedagogo tenga las habilidades para hacerlo, pero sí también por ejemplo cómo gestionar una empresa *online*, educativa y qué recursos debe poner en marcha, es decir, esa parte de la formación *elearning* que ahora, hoy por hoy es, para mí, un tanto por ciento muy elevado de la formación a la que la persona una vez que termina el grado o los estudios universitarios que esté haciendo puede acceder, pues creo que ahí no se tocaba mucho en la pedagogía, que es donde yo más me he desarrollado, eso sí es verdad también.

**¿Qué competencias consideras importantes para el pedagogo/a y que según tu criterio no fueron tratadas con suficiente profundidad en la Universidad en la que cursaste tus estudios?**

Todo relacionado en ese sentido, una vez que me he puesto a trabajar en el ámbito de *elearning* veo qué tipo de competencias o habilidades tiene que tener una persona, por ejemplo, para el trato con



un alumno que no ve, al que no tiene físicamente, al que tiene que tratar a través de un email, a través de una pantalla o de un escrito que le haga, o a través de una conexión en un momento dado por una tutoría *online*. Me hubiera gustado, es decir, creo que hubiera sido fructífero no sólo que te muestren ese ámbito de trabajo sino también que te den esas herramientas de cómo hacerlo, es decir, que pudiéramos haber hecho prácticas....yo eso en la carrera no lo vi y lo he ido aprendiendo con la profesión. Pero creo que sería una de las competencias importantes y habilidades que podrían fomentarse en ese sentido.

### **Coméntanos de forma general aquellas habilidades más desarrolladas a lo largo de tus estudios de Pedagogía**

Creo que la habilidad de trabajo en equipo se ve desde primer curso de carrera: es decir, lo que es el trabajo en equipo, no hacer un trabajo individual, tú solo, casi siempre pues todo lo teníamos que hacer en grupo o buscarte la manera de hacerlo en grupo. Por ejemplo, yo aprendí mucho a..., yo a principios de la carrera me pedían hacer una síntesis de un contenido en concreto o hacer análisis de texto, y no tenía ni idea. Son habilidades que a mí las asignaturas de la carrera y diferentes trabajos que tuve que ir haciendo me ayudaron a saber sintetizar contenidos, a saber analizar un texto, a saber sacar lo importante de una clase, donde a lo mejor te han salido diez folios de apuntes pero tú tienes que sacar de ahí lo más importante. Pues eso, destacaría la habilidad del trabajo en equipo y la de análisis de texto, fomento de la lectura, etc.

### **Háblanos ahora de aquellas habilidades menos desarrolladas a lo largo de tus estudios de Pedagogía.**

La habilidad que debería desarrollar un profesional pedagogo trabajando en el ámbito *elearning* siempre, porque es donde le veo deficiencia, es la empatía que debe desarrollar con un alumno que no tenga que verlo físicamente sino a través de otros medios, que no son el estar a cara a cara con una persona.

## **II.- Trayectoria profesional:**

**Del tiempo que llevas trabajando ¿En qué sector has estado más tiempo desarrollando tu labor como pedagogo/a?.**

Justamente es el mismo, en el *elearning*. Yo empecé a trabajar en 2005 y a mediados de 2008 no llegaba ya comencé a trabajar en una empresa que tenía que ver con la formación virtual. No sólo hacia esas tareas pero sí que tenía que ver. Y después de esa trayectoria profesional que fue desde 2008 hasta 2010, continué en el 2012 en la que estoy ahora mismo que es formación pura y dura de masters *online*, muy diferente a como lo hice en la primera, es decir, no tiene nada que ver el método de estudio que es *online*, pero no tiene nada que ver, pero sigue siendo completamente *online*, ya que el alumno no tiene nada presencial en el proceso de aprendizaje.

**De los puestos de trabajo que has desarrollado en toda tu trayectoria profesional como pedagogo/a ¿Cuáles son los puestos relacionados con la formación realizada a lo largo de la titulación?**

En la empresa que estoy actualmente, cuando llegué y vi el catálogo de masters que tenían en el área de educación y psicología, me di cuenta sin saber, es decir, cuando mi jefe me empezaba a hablar de cosas de la atención temprana, de la pedagogía terapéutica, de la psicopedagogía clínica, de la neuropsicología clínica, me he dado cuenta

a la hora de leer los contenidos que yo tengo que tener de soporte para dar respuesta a los alumnos, que tenía muchos más conocimientos teóricos, es decir, de cosas que había leído en artículos que me han podido pasar en la carrera o de trabajos que he tenido que hacer en la carrera, tenía muchos más conocimientos ,que si me pongo a pensarlos a lo mejor no me acuerdo de ellos hasta que empiezo a leer, empiezo a darle una contestación a un alumno que tiene una duda sobre un master en concreto y veo que me ayudó mucho en los estudios esos cuatro años en cuanto a conocimientos de la pedagogía y la psicología, cuando yo pensaba que a lo mejor la psicología la habíamos pasado por alto, pero no, tenía mucho más conocimientos teóricos de lo que pensaba. Después ya en cuanto a herramientas yo creo que a mí la carrera no me aportó para desenvolverme después como pedagoga en el día a día sino en los conocimientos teóricos que adquirí en la carrera.

### **III.- Contexto laboral actual:**

#### **¿Cuáles son tus funciones en la Organización en la que prestas tus servicios como pedagogo/a?**

Yo coordino todo el proceso de enseñanza aprendizaje desde el principio, incluso desde antes de que la persona sea alumno del centro, ya que proporciono la información que necesita la persona para acceder a la formación. Pero ya una vez que hablamos de los alumnos que tenemos en el centro, pues, organización de todo el sistema del proceso de aprendizaje, revisión de contenidos de los masters y actualización de los mismos, porque claro, son muchos masters los que tenemos y tenemos que ir renovando, que ir repasando contenidos, mejorando, cambiando preguntas de evaluación porque siempre no pueden ser las mismas, soy la que tutoriza muchos de los masters y la que repaso tanto

las preguntas de evaluación que envían los alumnos como la que corrige los trabajos finales del master. En resumen, coordinar el proceso desde el momento en que el alumno casi que aún no es alumno hasta que termina su master y se le entrega su diploma.

**¿Qué tareas de tu puesto de trabajo actual destacarías como más relacionadas con la pedagogía y sus ámbitos de estudio?**

Creo que la organización en sí y la gestión y evaluación de los procesos educativos, porque eso en realidad sí que lo hemos visto y lo vimos en la carrera, a lo mejor extrapolado a una empresa *elearning*. Pero da igual, es una organización, gestión y evaluación del proceso educativo. El contacto con el alumno, aunque como antes he dicho, no vi en la carrera como podía ser el contacto con una persona en el plano virtual, pero es decir, la empatía se puede desarrollar de la misma manera viendo a una persona o no viéndola, te da más bagaje y en general yo lo resumiría así, en la gestión de proyectos educativos.

**¿Qué competencias relacionadas con la titulación son las que más te han servido en tu puesto de trabajo actual?**

Las que me ha dado la carrera como he dicho antes, que me sirvan ahora en mi trabajo actual, los conocimientos como digo para poder contestar una duda relacionada con un tema pedagógico o un tema de psicología, un tema de teoría pura y dura que los alumnos me puedan hacer. Ya creo que después las otras competencias las he adquirido con la trayectoria profesional.

**IV.- Competencias profesionales del pedagogo:**

**¿Qué tareas identifica como importantes en su perfil profesional como pedagogo/a en relación a las funciones que realiza en su trabajo cotidiano?**

Creo que la organización de recursos educativos, ya sean de formación presencial o no presencial, y de todo lo que es el proceso de aprendizaje desde el comienzo hasta el final y el contacto con el alumno también lo veo importante en mi perfil, es decir, es básico que aunque no haya ese contacto que el alumno cuando termina y no ha visto nunca a su tutor, que se quede con la sensación de haber tenido un buen tutor, aunque no lo haya visto nunca.

#### **V.- Formación complementaria:**

**¿Qué formación complementaria has realizado que te ha ayudado a especializarte en el ámbito laboral en el que desempeñas tu labor como pedagogo/a?**

Tengo un experto en dirección y gestión de proyectos formativos con uso de las TIC, que hice en mi anterior empresa, no en la que estoy actualmente, sino que lo cursé estando en mi anterior empresa. Fue una formación complementaria importante que me ayudó tanto a nivel de conocimientos como, por qué no decirlo, para mi currículum en sí. Yo no había hecho ningún master. Había hecho mi carrera y no había hecho ningún postgrado y este experto universitario me dio tanto como digo conocimientos que me han valido y me han servido y que los sigo teniendo ahí en la biblioteca de casa, como el poder ponerlo en mi curriculum y que eso se valore. De hecho creo que me ayudó, entre otras cosas, a conseguir el puesto de trabajo en el que estoy actualmente. Después también hice una formación en teleformación que me ha

ayudado mucho y el de gestión de recursos humanos que me sirvió para otra de mis experiencias laborales que tuve en una consultoría tecnológica.

**¿Qué formación adicional crees que sería interesante como complementaria para la especialización como pedagogo en tu sector de actividad?**

Yo creo, es decir, si se lo tuviera que recomendar a alguien que termine la carrera, que sería positivo que se formaran con un master propio oficial en el área de la formación *elearning*. Es decir, hay muchos masters en esa área, cada día los hay más, y que se nutran del mundo de la teleformación, de cómo hacer un máster a distancia, de cómo organizar un master a distancia para que sea un master de calidad, un master positivo para la formación y yo creo que hay ya formación en ese sentido para que una persona que sale de la carrera y se pueda especializar en ese área lo pueda hacer. No te sé decir un título concreto, pero, por ejemplo, el que yo hice en la UOC a mí me aportó y me gusto. De ese estilo seguro que tiene que haber.

## **VI.- Otros aspectos relevantes:**

**Háblanos de todos aquellos aspectos relacionados con tu labor como pedagogo/a no abordados hasta el momento y que te parezcan relevantes que queden recogidos en esta entrevista.**

Pues yo en este caso destacaría el que nunca se pueden cerrar puertas. Yo, por ejemplo, desde que comencé a trabajar en el 2005, aunque mayormente ha sido con la formación *elearning*, pero no cerrarse puertas significa que, a mí me llamaron de una consultora tecnológica y yo decía “¿qué voy a hacer yo ahí, una pedagoga qué va a hacer en una

consultora tecnológica?”. Pues me ayudó mucho lo que hice en ese trabajo, es decir, evidentemente no había aprendido nada en la carrera que lo pudiera poner en práctica allí pero sí que me dio muchas habilidades que sí que he podido poner después en práctica en mi carrera. Que nunca te cierres puertas en el sentido de decir esto no me va a aportar nada como pedagoga y no me va a ayudar a seguir mi trayectoria profesional. Considero que todo te vale, todo te suma, que hay veces que aprendes cosas que, como me ha pasado en mi trabajo, no han salido hasta que he tenido que ponerme delante de un alumno a contestarle a una pregunta teórica sobre que partes esenciales tiene la pedagogía terapéutica, es decir, simplemente es un poco removerte las ideas que tienes en la cabeza, leerte un par de articulitos y saber que puedes dar perfectamente soporte a una persona que te está preguntando algo teórico. No cerrarse puertas y nunca decir que no. A mí siempre me ha ido bien, yo considero que he tenido mucha suerte y que estoy en el camino, espero no desviarme, pero que ahora mismo, empezando como empecé trabajando de pedagoga y que ahora diez años después decir que sigo trabajando como pedagoga me es muy satisfactorio.

## **5.5. ENUNCIADOS PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LAS ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD (ATLAS.ti)**

**Todas las citas actuales (255). Cita-filtro: Todos**

---

UH: Trayectorias pedagogo2

File: [C:\Users\Usuario\Documents\Dropbox\Entrevistas  
curro\Trayectorias pedagogo2.hpr7]

Edited by: Super

Date/Time: 2015-11-17 19:04:57

---

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:1 [la vocación siempre estuvo ahí..] (26:26) (Super)**

Códigos: [vocación]

No memos

la vocación siempre estuvo ahí

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:2 [vocación de transformación soc..] (26:26) (Super)**

Códigos: [transformación social] [vocación]



No memos

vocación de transformación social

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:3 [a vocación de transformación s..] (26:26) (Super)**

Códigos: [protagonista del cambio]

No memos

a vocación de transformación social como un agente

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:4 [quizá fue un poco la suerte lo..] (26:26) (Super)**

Códigos: [fortuna]

No memos

quizá fue un poco la suerte lo que hiciera que acabara en la facultad de Ciencias de la Educación estudiando pedagogía

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:5 [mi enfoque fue la pedagogía so..] (26:26) (Super)**

Códigos: [protagonista del cambio] [transformación social]

No memos

mi enfoque fue la pedagogía social, la educación social, la intervención  
como agente que cito de transformación social

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:6 [la pedagogía social]  
(29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

la pedagogía social

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:7 [vulnerabilidades  
sociales] (29:29) (Super)**

Códigos: [motivaciones]

No memos

vulnerabilidades sociales

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:8 [ámbito importantísimo  
en lo no..] (29:29) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

ámbito importantísimo en lo no escolar

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:9 [en el ámbito comunitario] (29:29) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

en el ámbito comunitario

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:10 [en el ámbito de la sociedad,] (29:29) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

en el ámbito de la sociedad,

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:11 [en el ámbito intervención soci..] (29:29) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

en el ámbito intervención social

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:12 [un departamento de recursos hu..] (32:32) (Super)**

Códigos: [nicho de trabajo alternativo]

No memos

un departamento de recursos humanos era completamente revolucionario

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:13 [trabajábamos para la empresa y..] (32:32) (Super)**

Códigos: [nicho de trabajo alternativo]

No memos

trabajábamos para la empresa y no para la persona

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:14 [obtener un punto para las opos..] (32:32) (Super)**

Códigos: [motivaciones]

No memos

obtener un punto para las oposiciones

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:15 [éramos rara avis aquellos que..] (32:32) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención] [motivaciones] [nicho de trabajo alternativo] [vocación]

No memos

éramos *rara avis* aquellos que teníamos esa vocación educativa en lo social

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:16 [ámbito que se abre como agente..] (36:36) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

ámbito que se abre como agente de transformación social

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:17 [la educación o agente transfor..] (36:36) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

la educación o agente transformador dentro de un ambiente comunitario amplio

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:18 [acompañamiento también escolar..] (36:36) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

acompañamiento también escolar fuera de las aulas

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:19 [colectivos con especiales difi..] (36:36) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

colectivos con especiales dificultades o especiales necesidades en el acompañamiento era completamente ajeno a estos estudios.

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:20 [haber puesto sobre la mesa el ..] (36:36) (Super)**

Códigos: [propuestas de mejora]

No memos

haber puesto sobre la mesa el abanico del desarrollo profesional del pedagogo

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:21 [análisis crítico de muchas sit..] (44:44) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

análisis crítico de muchas situaciones

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:22 [la discusión, la argumentación..] (44:44) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

la discusión, la argumentación

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:23 [habilidades y competencias que..] (44:44) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

habilidades y competencias que son necesarias para la vida y el desarrollo profesional de un pedagogo social o de una persona que interviene con personas.

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:24 [acompañamiento incondicional a..] (44:44) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

acompañamiento incondicional a personas que por cualquier necesidad

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:25 [mejora integral] (44:44) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

mejora integral

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:26 [formación] (44:44) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos



formación

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:27 [diseño y desarrollo por ejempl..] (49:49) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

diseño y desarrollo por ejemplo de proyectos educativos

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:28 [análisis de la realidad] (49:49) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

análisis de la realidad

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:29 [esa evaluación tan necesaria] (49:49) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

esa evaluación tan necesaria

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:30 [nos faltaba ese  
“vamos a desar..] (49:49) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

nos faltaba ese “vamos a desarrollar un proyecto de intervención  
claramente educativo, intencional, sistemático, trasformador, centrado en  
perspectivas humanistas

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:31 [desde el principio,  
desde siem..] (55:55) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

desde el principio, desde siempre en la intervención social

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:32 [dar esa intención  
científica a..] (55:55) (Super)**

Códigos: [propuestas de mejora]

No memos

dar esa intención científica a la acción

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:33 [intentar ser consciente de lo ..] (55:55) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

intentar ser consciente de lo que hago, porque lo hago y buscar una explicación a la realidad

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:34 [intervención social educativa ..] (55:55) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

intervención social educativa con personas en riesgo de exclusión

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:35 [La dimensión social de las pro..] (59:59) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

La dimensión social de las problemáticas muchas veces requiere de un enfoque muy crítico y muy relacionado más bien con competencias que

con asignaturas

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:36 [compartir, de analizar crítica..] (59:59) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

compartir, de analizar críticamente, de discutir, de buscar la respuesta más allá de donde la hay, de lo que de forma latente

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:37 [es muy importante, por ejemplo..] (59:59) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

es muy importante, por ejemplo, haber trabajado asignaturas como psicología de la educación o las teorías del aprendizaje.

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:38 [Especialmente importante es la..] (59:59) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

---

Especialmente importante es la dimensión comunitaria

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:39 [tener amplitud de miras en cua..] (59:59) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

tener amplitud de miras en cuanto a que los problemas sociales

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:40 [No debemos buscar soluciones s..] (59:59) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

No debemos buscar soluciones simples para problemas complejos

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:41 [es necesario tener ese tipo de..] (59:59) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

es necesario tener ese tipo de competencias, poner en juego varias

competencias y conocimientos desde lo personal, desde lo comunitario,  
lo psicológico, desde lo educativo,

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:42 [una posición más  
bien de geren..] (64:64) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

una posición más bien de gerencia, gerenciando proyectos

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:43 [gestionar  
integralmente proyec..] (64:64) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

gestionar integralmente proyectos de intervención psicosocial

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:44 [el carácter educativo  
muchas v..] (64:64) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

el carácter educativo muchas veces desaparece ya de las ecuaciones oficiales

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:45 [no hay transformación desde la..] (64:64) (Super)**

Códigos: [transformación social]

No memos

no hay transformación desde la psicología, el trabajo social, eso de lo psicosocial, eso de lo biopsicosocial...hay transformación desde lo educativo

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:46 [La educación es más que toda e..] (64:64) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

La educación es más que toda esa palabrería...entonces al final yo le doy desde la dimensión del diseño, el desarrollo, la supervisión, la evaluación y el análisis de la realidad

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:47 [gerencia, en la dirección de e..] (64:64) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

gerencia, en la dirección de equipos, en los análisis presupuestarios, en  
buscar nuevos nichos

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:48 [diseño incluyendo los  
aspectos..] (68:68) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

diseño incluyendo los aspectos evaluativos de proyectos que puedan  
incidir en un mayor impacto social y proyectos que dentro de ese impacto  
consigan o tiendan a una transformación social de al menos una muestra  
de la población a la que se dirige

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:49 [competencias  
basadas en el aná..] (72:72) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

competencias basadas en el análisis de la realidad y en la búsqueda de  
la eficiencia



---

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:50 [hacer mucho con pocos recursos..] (72:72) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

hacer mucho con pocos recursos, esa economía de los recursos

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:51 [capacidad de analizar críticam..] (72:72) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

capacidad de analizar críticamente el entorno y la realidad para actuar sobre ella

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:52 [diseños, proyectos educativos ..] (78:78) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

diseños, proyectos educativos individualizados, su evaluación, su discusión y el acompañamiento y el desempeño de ese proyecto junto a la persona.

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:53 [intencionalizar cualquier acci..] (78:78) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

intencionalizar cualquier acción y de buscar cualquier tipo de recoveco y motivación a través de cualquier actividad cotidiana

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:54 [diseño, acompañamiento y evalu..] (78:78) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

diseño, acompañamiento y evaluación de esos proyectos individuales

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:55 [diseñarlos, evaluarlos, implem..] (78:78) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

diseñarlos, evaluarlos, implementarlos y que se haga todo pues con una mínima calidad tendiendo a la excelencia de los procesos,

sistematizándolos a su vez.

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:56 [competencias y conocimientos n..] (84:84) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

competencias y conocimientos necesarios para trabajar en la inserción sociolaboral y para optimizar el posicionamiento de cara al empleo de estos colectivos

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:57 [mejorar ese posicionamiento de..] (84:84) (Super)**

Códigos: [objetivos]

No memos

mejorar ese posicionamiento de determinados colectivos

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:58 [ámbitos que van a conseguir tr..] (84:84) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

ámbitos que van a conseguir transformar al entorno y a la persona, la  
inserción laboral

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:59 [competencias de las  
tecnología..] (84:84) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

competencias de las tecnologías de la información y la comunicación  
TIC,

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:60 [intervención directa  
con el be..] (93:93) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

intervención directa con el beneficiario desde una perspectiva  
transformadora

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:61 [intervención directa  
con el be..] (93:93) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

intervención directa con el beneficiario desde una perspectiva transformadora y bueno, por supuesto, intencionada y sistematizada, a través de proyectos, a través de objetivos comunes, de demandas de

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:62 [ausencia de juicios morales en..] (93:93) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

ausencia de juicios morales en cuanto a las personas que tenemos en frente porque este es un sesgo importante en las intervenciones y creo que ahí si destacaría que esto hay que ponerlo también siempre entre comillas.

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:63 [incondicionalmente al lado de ..] (93:93) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

incondicionalmente al lado de esa persona

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:64 [no intentar dar recetas pero s..] (93:93) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

no intentar dar recetas pero si siendo más compasivos, en cuanto que debe existir una ausencia de juicios morales

**P 1: Entrevista transcrita Pedagogo/a 1 - 1:65 [acompañar a la persona en su t..] (93:93) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

acompañar a la persona en su transformación

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:1 [vocación del ámbito sanitario,..] (26:26) (Super)**

Códigos: [vocación]

No memos

vocación del ámbito sanitario, enfermería

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:2 [no fue una elección ni vocacio..] (26:26) (Super)**

Códigos: [vocación]

No memos

no fue una elección ni vocacional ni que yo en aquel momento quisiera estudiar eso

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:3 [asignaturas relacionadas con I..] (29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

asignaturas relacionadas con los métodos de investigación

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:4 [sobre cómo realizar una invest..] (29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

sobre cómo realizar una investigación educativa, los pasos para hacer un proyecto de investigación dentro del contexto educativo

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:5 [Pedagogía Social, donde descub..] (29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

Pedagogía Social, donde descubrí un poco un yacimiento de empleo, una salida profesional poco trabajada dentro del ámbito de la pedagogía que es el trabajo en la empresa

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:6 [un yacimiento de empleo, una s..] (29:29) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

un yacimiento de empleo, una salida profesional poco trabajada dentro del ámbito de la pedagogía que es el trabajo en la empresa,

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:7 [un poco por iniciativa propia ..] (29:29) (Super)**

Códigos: [motivaciones]

No memos



un poco por iniciativa propia me llamó la atención ese ámbito y tuve la oportunidad de poder hacer trabajos con el profesor

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:8 [era la orientación educativa, ..] (33:33) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

era la orientación educativa, como único ámbito al que casi todas las asignaturas estaban orientadas

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:9 [en el ámbito de la educación s..] (33:33) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

en el ámbito de la educación social, en la intervención o atención con menores

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:10 [ámbito de la empresa] (37:37) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

ámbito de la empresa

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:11 [el ámbito de la empresa. Creo ..] (37:37) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

el ámbito de la empresa. Creo que en aquella época no se abordaba nada prácticamente

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:12 [otro tema que tampoco se abord..] (37:37) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

otro tema que tampoco se abordó y sé que tenemos cabida ahí los pedagogos, es el tema del empleo, la orientación laboral

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:13 [autoempleo creo que también es..] (41:41) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

autoempleo creo que también es algo que no se aborda

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:14 [que tú como pedagogo puedas mo..] (41:41) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

que tú como pedagogo puedas montar tu propio proyecto educativo o de formación, creo que eran competencias que no se trabajaban

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:15 [formación de formadores.] (41:41) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

formación de formadores.

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:16 [no tenía las suficientes habil..] (41:41) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

no tenía las suficientes habilidades para realizar todo lo que conlleva la formación de formadores: las habilidades docentes, el manejo de recursos didácticos, la evaluación...

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:17 [el diseño de investigaciones e..] (45:45) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

el diseño de investigaciones educativas, la evaluación de programas educativos, habilidades de conocimiento teórico a nivel de historia de la educación o bases teóricas de la didáctica.

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:18 [búsqueda de recursos y fuentes..] (45:45) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

búsqueda de recursos y fuentes de información,

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:19 [capacidad de análisis] (45:45) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

capacidad de análisis

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:20 [habilidades relacionadas con l..] (49:49) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

habilidades relacionadas con la impartición de la docencia

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:21 [ser capaz de enseñar a otros d..] (49:49) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

ser capaz de enseñar a otros docentes

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:22 [no había realmente una labor d..] (49:49) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

no había realmente una labor de poner en práctica habilidades de docencia, de manejo de recursos, de dinámicas de grupo

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:23 [elaboración de materiales y re..] (49:49) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

elaboración de materiales y recursos didácticos

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:24 [he tenido la necesidad de form..] (49:49) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

he tenido la necesidad de formarme y especializarme en esos temas,

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:25 [la aplicación de las tecnologí..] (49:49) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

la aplicación de las tecnologías al ámbito educativo

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:26 [empresas públicas, dentro del ..] (54:54) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

empresas públicas, dentro del sector de la administración pública

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:27 [formación dentro de la adminis..] (54:54) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

formación dentro de la administración pública

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:28 [no considero que la titulación..] (58:58) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

no considero que la titulación de pedagogía me capacitara para  
desarrollarlos sino que tuve que buscarme la vida

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:29 [ser un poco  
autodidacta] (58:58) (Super)**

Códigos: [competencias] [Demandas]

No memos

ser un poco autodidacta

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:30 [asesor pedagógico  
dentro de la..] (58:58) (Super)**

Códigos: [nicho de trabajo alternativo]

No memos

asesor pedagógico dentro de la empresa pública

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:31 [técnico y coordinador**



**de forma..] (58:58) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención] [nicho de trabajo alternativo]

No memos

técnico y coordinador de formación

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:32 [llevar a cabo toda la coordina..] (58:58) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención] [competencias] [nicho de trabajo alternativo]

No memos

llevar a cabo toda la coordinación y toda la planificación de la formación

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:33 [como autónomo intentando monta..] (58:58) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención] [competencias] [nicho de trabajo alternativo]

No memos

como autónomo intentando montar mi propia organización como empresa privada

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:34 [la titulación no me ha capacit..] (58:58) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

la titulación no me ha capacitado mucho

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:35 [sí quizá la parte de investiga..] (58:58) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

sí quizá la parte de investigación debido a que yo, esa parte de investigación que estudié en la carrera, siempre la he intentado adaptar a todos mis trabajos, dándole un componente metodológico

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:36 [que pudiera conllevar más tard..] (58:58) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

que pudiera conllevar más tarde a publicaciones para poner en valor todo el trabajo que se hacía desde el punto de vista pedagógico

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:37 [responsable de programa] (65:65) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

responsable de programa

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:38 [llevar a cabo como responsable..] (65:65) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

llevar a cabo como responsable de un programa de tema Seguridad TIC y menores

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:39 [el diseño del propio programa ..] (69:69) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

el diseño del propio programa de formación

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:40 [diseñar todo el plan de formac..] (69:69) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

diseñar todo el plan de formación que se está poniendo en marcha y ejecutando

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:41 [coordinación docente así como ..] (69:69) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

coordinación docente así como la orientación pedagógica que hay que realizar con cada docente para cumplir con el objetivo que se pretende, relacionada con toda la parte metodológica a nivel de formación

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:42 [poner en marcha todo un sistem..] (69:69) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

poner en marcha todo un sistema de formación online al servicio de los padres, madres y educadores, en un formato MOOC

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:43 [darle ese componente didáctico..] (69:69) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

darle ese componente didáctico y de utilidad pedagógica de cara al usuario final

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:44 [elaboración de materiales y re..] (69:69) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

elaboración de materiales y recursos formativos ya que, todo este programa, además de la formación en sí conlleva una serie de materiales y contenidos que han conllevado una labor pedagógica muy importante

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:45 [adaptación del lenguaje hasta ..] (69:69) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

adaptación del lenguaje hasta la adaptación al público al que va dirigido

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:46 [Hay mucha pedagogía de por med..] (69:69) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

Hay mucha pedagogía de por medio para que esos materiales cumplan realmente el objetivo de capacitar a esos padres, madres y educadores.

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:47 [planificación y la organizació..] (72:72) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

planificación y la organización de la formación

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:48 [la investigación,**

**porque dentr..] (72:72) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

la investigación, porque dentro del puesto de trabajo que desempeño ahora tengo que realizar análisis de datos e información, ya que el cliente así lo pide.

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:49 [analizar los datos, cómo inter..] (72:72) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

analizar los datos, cómo interpretarlos

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:50 [competencias relacionadas con ..] (72:72) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

competencias relacionadas con el diseño y gestión de programas educativos, evaluación de programas

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:51 [organización y planificación,] (78:78) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

organización y planificación,

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:52 [gestión del proyecto] (78:78) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

gestión del proyecto

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:53 [encargado de asegurar que el p..] (78:78) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

encargado de asegurar que el proyecto se lleva en condiciones óptimas en todos los sentidos,



---

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:54 [gestión son el control del pre..] (78:78) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

gestión son el control del presupuesto, dotar de componente didáctico todo el proceso, aportando a la organización un matiz pedagógico.

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:55 [experto que realicé en formado..] (84:84) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

experto que realicé en formador de formadores

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:56 [máster de investigación cualit..] (84:84) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

máster de investigación cualitativa y cuantitativa

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:57 [master en nuevas tecnologías] (84:84) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

master en nuevas tecnologías

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:58 [uso de las nuevas tecnologías ..] (84:84) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

uso de las nuevas tecnologías e Internet aplicadas a la educación

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:59 [todo lo que he comentado con l..] (88:88) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

todo lo que he comentado con la gestión de proyectos, que quizá en la carrera no nos hablan de esa visión

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:60 [sobre poner en práctica o ejec..] (88:88) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

sobre poner en práctica o ejecutar un programa formativo o educativo, que puede ser desde impartir un curso pequeñito hasta llevar a cabo un programa de formación.

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:61 [El cómo llevar la gestión de t..] (88:88) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

El cómo llevar la gestión de todo eso creo que sería formación interesante que se debería ofrecer desde los planes de estudio de pedagogía.

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:62 [todo lo que tiene que ver con ..] (88:88) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

todo lo que tiene que ver con el ámbito de la empresa y, aunque no sea

estrictamente pedagógico, creo que es bueno recibir información sobre cómo funciona una empresa, sobre cuáles son sus áreas y sobre aquello que un pedagogo puede aportar en la misma

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:63 [aunque después podamos trabaja..] (88:88) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

aunque después podamos trabajar en una empresa pública, no deja de ser una empresa o institución que tiene una manera de funcionar, cosa que en los planes de estudio no se trabaja, no se ve nada...y después, cuando te lanzas al mercado laboral, sientes que flaqueas mucho en conocimientos relacionados con este ámbito

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:64 [el tema del autoempleo es una ..] (88:88) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

el tema del autoempleo es una formación que creo que es interesante que se trabajara.

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:65 [cuando realicé la carrera, los..] (94:94) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

cuando realicé la carrera, los estudios de pedagogía estaban un poco alejados de la realidad que te encuentras cuando te lanzas al mercado laboral

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:66 [no te capacita la carrera al c..] (94:94) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

no te capacita la carrera al cien por cien, al menos refiriéndome a los años en los que yo estudié,

**P 2: Entrevista transcrita Pedagogo/a 2 - 2:67 [falta abrir a los alumnos la p..] (94:94) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

falta abrir a los alumnos la perspectiva de opciones y salidas profesionales más allá de la orientación educativa.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:1 [Mi ilusión siempre ha sido ded..] (26:26) (Super)**

Códigos: [motivaciones]

No memos

Mi ilusión siempre ha sido dedicarme a la enseñanza, ser maestra, me encanta los niños y los adolescentes

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:2 [Me encantaba el tema de la edu..] (26:26) (Super)**

Códigos: [motivaciones]

No memos

Me encantaba el tema de la educación, enseñanza a niños y con la pedagogía se me abrían muchos campos laborales, podía trabajar en casi todo, ancianos, empresas, social, recursos humanos, y de formación.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:3 [psicología] (29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

psicología

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:4 [pedagogía social,]  
(29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

pedagogía social,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:5 [Sociología] (29:29)  
(Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

Sociología

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:6 [Organización escolar,]  
(29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

Organización escolar,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:7 [la teoría de los  
ecosistemas d..] (29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

la teoría de los ecosistemas de Brofrenbrenner

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:8 [intervención con niños  
socialm..] (29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

intervención con niños socialmente inadaptados

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:9 [psicología del  
desarrollo, don..] (29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos



psicología del desarrollo, donde se veía el desarrollo psicológico de un niño, adolescente, adulto, anciano, etc

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:10 [En Organización Escolar, hacía..] (29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

En Organización Escolar, hacíamos debates, reflexionábamos sobre la legislación educativa donde analizábamos las leyes educativas, los fallos, las desigualdades sociales y educativas, donde se empezaba a hablar de adaptaciones curriculares, atención a la diversidad, y las necesidades educativas especiales de los niños.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:11 [La Sociología me impactó, aunq..] (29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

La Sociología me impactó, aunque el profesor era muy estirado, me gustó conocer los movimientos sociales, políticos como afecta a la gente, en su educación, y los valores.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:12 [La asignatura de niños socialm..] (29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

La asignatura de niños socialmente inadaptados, me encantaba defender a la infancia, a los menores, como las instituciones protegen a los menores que eran abandonados por sus padres, el trabajo del pedagogo, el educador social en las instituciones cerradas, internados, centros de protección, el apego como hacía que los menores sobrevivieran.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:13 [no me gustó fue la negatividad..] (32:32) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

no me gustó fue la negatividad de algunos profesores diciendo que no íbamos a encontrar trabajo,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:14 [la salida principal era la edu..] (32:32) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

la salida principal era la educativa, orientación escolar en los institutos, también en las empresas como personal de recursos humanos, también la inclusión de las nuevas tecnologías en empresas, la formación en la empresa,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:15 [la formación en la empresa, re..] (32:32) (Super)**

Códigos: [motivaciones]

No memos

la formación en la empresa, recuerdo este trabajo en equipo que nos gustó muchísimo esta nueva salida profesional.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:16 [En servicios sociales, yo hice..] (32:32) (Super)**

Códigos: [motivaciones]

No memos

En servicios sociales, yo hice las practicas de pedagogía con una educadora social, y me fascinó el trabajo de calle, intervención con niños con problemas, absentismo escolar, enseñarles recursos a la familia.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:17 [de pedagogía**

**sabíamos mucho de..] (36:36) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

de pedagogía sabíamos mucho de todo, pero de nada específico

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:18 [abarcábamos muchos campos prof..] (36:36) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

abarcábamos muchos campos profesionales

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:19 [yo he querido prepararme las o..] (36:36) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

yo he querido prepararme las oposiciones de Orientación, y estábamos muy poco preparados, era estudiarlo todo de nuevo, empezar de cero, en desventaja con los psicólogos, si la carrera estaba enfocada para educación, era todo muy general y reflexiva somos principalmente orientadores escolares, no profundizaron en esta especialización, todo muy por alto, no se llegaba a lo que teníamos que saber hacer.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:20 [saber escuchar, saber reflexio..] (39:39) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

saber escuchar, saber reflexionar, saber buscar información, tener recursos para desempeñar nuestra profesión si tenemos,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:21 [pienso que había poca práctica..] (39:39) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

pienso que había poca práctica, poco norte,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:22 [como diseñar tests, pasarlos, ..] (39:39) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

como diseñar tests, pasarlos, hacer evaluación de programas y proyectos,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:23 [haber incidido en realizar más..] (39:39) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

haber incidido en realizar más, en darnos más conocimientos teóricos para aplicarlos, “ todo vale”

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:24 [Saber escuchar, reflexionar, s..] (42:42) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

Saber escuchar, reflexionar, saber buscar información, estar al día de todo, en legislación, en nuevos recursos que salen, como ayudas, organismos que realizan un trabajo parecido para trabajar en red y coordinarnos con ellos, para no duplicar el mismo trabajo,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:25 [Trabajo en Equipo] (43:43) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

---

## Trabajo en Equipo

### **P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:26 [Trabajo en red, las nuevas tec..] (44:44) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

Trabajo en red, las nuevas tecnologías

### **P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:27 [La empatía, las relaciones soc..] (45:45) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

La empatía, las relaciones sociales

### **P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:28 [La evaluación, inicial, interm..] (46:46) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

La evaluación, inicial, intermedia, final, los proyectos socioeducativos,

realizar informes,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:29 [Exposición en grupo e  
individu..] (47:47) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

Exposición en grupo e individual

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:30 [Nos faltaron  
habilidades socia..] (50:50) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

Nos faltaron habilidades sociales

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:31 [de creer en lo que  
valem, en..] (50:50) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

de creer en lo que valem, en nuestra profesión, de valía personal, en



relación con otros profesionales la pedagogía no es muy bien considerada

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:32 [Valorar nuestra profesión, hac..] (51:51) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

Valorar nuestra profesión, hacer marketing, vendernos los pedagogos, más valía personal

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:33 [ONG Movimiento contra la intoler.] (58:58) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

ONG Movimiento contra la intolerancia

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:34 [haciendo programas contra la v..] (58:58) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

haciendo programas contra la violencia de género

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:35 [violencia entre iguales, en el..] (58:58) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

violencia entre iguales, en el futbol, contra la intolerancia, la xenofobia y el racismo.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:36 [Estuve unos 3 años En el Centr..] (58:59) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

Estuve unos 3 años

En el Centro de Menores Infractores San Francisco, estuvo alrededor de 2 años y medio, me encantaba el trabajo educativo con menores que habían cometido algún acto delictivo, hacer un trabajo educativo, de socialización con los jóvenes.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:37 [En los servicios sociales comu..] (60:60) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

En los servicios sociales comunitarios estuve un año y medio como educadora social, con el tema del absentismo escolar, programa de intervención familiar,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:38 [En los Servicios Sociales Espe..] (61:61) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

En los Servicios Sociales Especializados, llevo unos 7 años, en un equipo de tratamiento familiar, un trabajo interdisciplinar somos 3, educadora social, psicóloga y trabajadora social

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:39 [trabajo interdisciplinar] (61:61) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

trabajo interdisciplinar

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:40 [Pedagogía social,]  
(66:66) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

Pedagogía social,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:41 [la psicología del  
desarrollo, ..] (66:66) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

la psicología del desarrollo, trabajamos mucho a nivel psicológico,  
hacemos psicoterapia con los padres y los niños, con las asignaturas de  
menores infractores, o menores socialmente inadaptados,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:42 [con el trabajo en los  
colegios..] (66:66) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

con el trabajo en los colegios, en la coordinación, me ha servido mucho

---

las asignaturas de didáctica de la educación,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:43 [organización de centros escola..] (66:66) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

organización de centros escolares,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:44 [buscar ayuda, colaborar con un..] (66:66) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

buscar ayuda, colaborar con un profesor, conocer el lenguaje pedagógico, adaptaciones curriculares, las nuevas legislaciones educativas, como se forman los grupos, el aula, en muchas ocasiones, registramos en el trabajo las hojas de seguimiento, que podían ser los diarios de campo de los practicum, lo apuntamos todo, hacemos registros para poder hacer un análisis exhaustivo, nuestro trabajo es la palabra, con instrumentos no estandarizados, subjetivos, la interpretación nuestra es subjetiva.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:45 [Nos basamos en que la persona ..] (66:66) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

Nos basamos en que la persona ponga palabras a lo que le ocurre

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:46 [Recepcionar casos, coordinarme..] (70:70) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

Recepcionar casos, coordinarme con los diferentes organismos, servicios sociales, Servicio de Protección al menor, colegios, juzgados, centros de salud, etc.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:47 [Coordinarme con mi equipo, hab..] (71:71) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

Coordinarme con mi equipo, hablar de los casos, la intervención que vamos a realizar con las familias, preparar las sesiones, entrevistas con las familias, luego las postsesiones, hablar de lo tratado, buscar hipótesis

de trabajo, objetivos que nos marcamos, terapia familiar, individual, de pareja, entrevistas estructuradas, o semiestructuradas.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:48 [Informes, notas informativas p..] (72:72) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

Informes, notas informativas para diferentes organismos.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:49 [Reuniones de equipo semanales] (73:73) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

Reuniones de equipo semanales

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:50 [Apuntar las sesiones en las ho..] (74:74) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

Apuntar las sesiones en las hojas de seguimientos, llamadas de teléfonos

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:51 [Ayudar a los demás a ser autón..] (75:75) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

Ayudar a los demás a ser autónomos, a tener recursos personales, para poder tratar bien a sus hijos, y erradicar el maltrato infantil

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:52 [Evaluar, realizar diagnósticos..] (76:76) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

Evaluar, realizar diagnósticos, crear hipótesis de trabajo, trabajo en red

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:53 [La organización de los casos, ..] (79:79) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos



La organización de los casos, estudios de los casos, detectar los indicadores de riesgo de la familia, hacernos una idea de la familia

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:54 [realización de informes interd..] (80:80) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

realización de informes interdisciplinarios

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:55 [evaluación de pautas educativa..] (80:80) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

evaluación de pautas educativas, estilos y roles parentales, normas y límites en la familia, nivel de estudios de los padres, a qué se dedican, recursos económicos y laborales

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:56 [Genograma, conocer su árbol ge..] (81:81) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

Genograma, conocer su árbol genealógico, su familia para conocer como se ha criado, como ha sido su educación familiar para poder intervenir en como educa ahora a sus hijos.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:57 [En esta profesión siempre hay ..] (82:82) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

En esta profesión siempre hay que seguir formándome y documentarme,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:58 [En esta profesión siempre hay ..] (82:82) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

En esta profesión siempre hay que seguir formándome y documentarme, buscarles cosas a los padres, cursos, documentos para educar a sus hijos, información sobre cualquier tema

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:59 [Asesorar a las familias, aseso..] (85:85) (Super)**

---

Códigos: [competencias]

No memos

Asesorar a las familias, asesorar a profesionales como maestros, enseñándoles como tratar al niño maltratado, que deben observar de ellos, servir de mediador entre diferentes organismos, ser un referente importante en la vida del niño, del profesor, o de los padres

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:60 [A los padres, orientarles en I..] (86:86) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

A los padres, orientarles en la búsqueda de empleo, formación

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:61 [A los adolescentes, orientarle..] (87:87) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

A los adolescentes, orientarles en los estudios, salidas profesiones, practicas profesionalizadas, enseñarles habilidades sociales y recursos personales, autoestima

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:62 [Trabajar en equipo, ahora trab..] (88:88) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

Trabajar en equipo, ahora trabajo con dos compañeras más y es muy importante saber trabajar cuando me relaciono con colegios, centros de salud, salud mental USMIJ, policía, fiscalía, etc.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:63 [Saber escuchar, reflexionar, c..] (92:92) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

Saber escuchar, reflexionar, compartir otros puntos de vista, analizar todas las posibilidades posibles a la hora de tratar con un caso.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:64 [Lo que aporta un pedagogo en e..] (93:93) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

Lo que aporta un pedagogo en el equipo, como es importante tener conocimientos en pedagogía para poder entender a los padres como se

han educado, que estudios han realizado, en normas y límites, recomendaciones educativas tanto para los padres como para los hijos,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:65 [Educador social] (98:98) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

Educador social

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:66 [cursos sobre el maltrato infan..] (98:98) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

cursos sobre el maltrato infantil, abusos sexuales, de psicoterapia,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:67 [máster en intervención sistémi..] (98:98) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

máster en intervención sistémica,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:68 [psicoanálisis] (98:98)  
(Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

psicoanálisis

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:69 [animación  
sociocultural,] (98:98) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

animación sociocultural,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:70 [informática y nuevas  
tecnología..] (98:98) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

informática y nuevas tecnologías,

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:71 [especializarme en valores, dro..] (98:98) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

especializarme en valores, drogas, violencia de género, menores infractores, legislación.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:72 [apostar por esta profesión que..] (102:102) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

apostar por esta profesión que sea más valorada, reconocida nos quitan muchas oportunidades laborales otros profesionales como los psicólogos.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:73 [mas cursos de pedagogía no sol..] (103:103) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

mas cursos de pedagogía no solo enfocada a la educación y a la

empresa

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:74 [también a lo social, echo de m..] (103:103) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

también a lo social, echo de menos cursos sociales, se puede crear la figura del pedagogo en lo social.

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:75 [Reconocimiento de nuestra gran..] (110:110) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

Reconocimiento de nuestra gran labor como profesionales

**P 3: Entrevista transcrita Pedagogo/a 3- 3:76 [Hacernos más a valer.] (111:111) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos



---

Hacernos más a valer.

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:1 [nuestra profesora de literatur..] (26:26) (Super)**

Códigos: [motivaciones]

No memos

nuestra profesora de literatura, comenzamos a hablar de ello. A mí siempre me había gustado estudiar magisterio, por lo que siempre pensé que estudiaría algo relacionado. Pero fue ella la que me habló de pedagogía y me dijo “no sé si sabes de qué va”. Era en ese sentido completamente virgen: no sabía qué se estudiaba en esa carrera ni para qué se estudiaba. Fue ella la que me la contó y me la planteó como una alternativa al magisterio, a mí me gustaba también no solo la teoría pura y dura, y aquí se veía también métodos, estadística y tal.

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:2 [teoría de la educación] (29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

teoría de la educación

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:3 [didáctica de la educación] (29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

didáctica de la educación

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:4 [organización de la educación d..] (29:29) (Super)**

Códigos: [asignatura influyente]

No memos

organización de la educación de centros educativos

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:5 [orientador en un centro] (33:33) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

orientador en un centro

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:6 [creo que ahí se**

**quedaban en el..] (33:33) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

creo que ahí se quedaban en el tintero muchas salidas que ofrecerle a los alumnos.

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:7 [formación elearning.] (37:37) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

formación *elearning*.

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:8 [preparar al pedagogo para ser ..] (37:37) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

preparar al pedagogo para ser un profesional, no sólo para tutorizar un master *online*, que eso es también importante

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:9 [que un pedagogo tenga las habi..] (37:37) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

que un pedagogo tenga las habilidades para hacerlo, pero sí también por ejemplo cómo gestionar una empresa *online*, educativa y qué recursos debe poner en marcha,

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:10 [la formación elearning que aho..] (37:37) (Super)**

Códigos: [nicho de trabajo alternativo]

No memos

la formación *elearning* que ahora, hoy por hoy es, para mí, un tanto por ciento muy elevado de la formación

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:11 [trato con un alumno que no ve,..] (41:41) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

trato con un alumno que no ve, al que no tiene físicamente, al que tiene que tratar a través de un email, a través de una pantalla o de un escrito

que le haga, o a través de una conexión en un momento dado por una tutoría *online*

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:12 [no sólo que te muestren ese ám..] (41:41) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

no sólo que te muestren ese ámbito de trabajo sino también que te den esas herramientas de cómo hacerlo, es decir, que pudiéramos haber hecho prácticas...

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:13 [que pudiéramos haber hecho prá..] (41:41) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

que pudiéramos haber hecho prácticas....yo eso en la carrera no lo vi y lo he ido aprendiendo con la profesión

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:14 [trabajo en equipo] (45:45) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

trabajo en equipo

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:15 [hacer una síntesis de un conte..] (45:45) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

hacer una síntesis de un contenido en concreto o hacer análisis de texto, y no tenía ni idea

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:16 [saber analizar un texto, a sab..] (45:45) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

saber analizar un texto, a saber sacar lo importante de una clase, donde a lo mejor te han salido diez folios de apuntes pero tú tienes que sacar de ahí lo más importante.

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:17 [empatía que debe desarrollar c..] (49:49) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

empatía que debe desarrollar con un alumno que no tenga que verlo físicamente sino a través de otros medios, que no son el estar a cara a cara con una persona.

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:18 [elearning.] (55:55)  
(Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

*elearning.*

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:19 [formación virtual.]  
(55:55) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

formación virtual.

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:20 [formación pura y dura  
de maste..] (55:55) (Super)**

Códigos: [ámbitos de intervención]

No memos

formación pura y dura de masters *online*,

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:21 [que tener de soporte para dar ..] (58:58) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

que tener de soporte para dar respuesta a los alumnos, que tenía muchos más conocimientos teóricos, es decir, de cosas que había leído en artículos que me han podido pasar en la carrera o de trabajos que he tenido que hacer en la carrera, tenía muchos más conocimientos

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:22 [que si me pongo a pensarlos a ..] (58:58) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

que si me pongo a pensarlos a lo mejor no me acuerdo de ellos hasta que empiezo a leer, empiezo a darle una contestación a un alumno que tiene una duda sobre un master en concreto y veo que me ayudó mucho en los estudios esos cuatro años en cuanto a conocimientos de la



---

pedagogía y la psicología

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:23 [yo pensaba que a lo mejor la p..] (58:58) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

yo pensaba que a lo mejor la psicología la habíamos pasado por alto, pero no, tenía mucho más conocimientos teóricos de lo que pensaba

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:24 [coordino todo el proceso de en..] (63:63) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

coordino todo el proceso de enseñanza aprendizaje desde el principio, incluso desde antes de que la persona sea alumno del centro, ya que proporciono la información que necesita la persona para acceder a la formación.

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:25 [soy la que tutoriza muchos de ..] (63:63) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

soy la que tutoriza muchos de los masters y la que repaso tanto las preguntas de evaluación que envían los alumnos como la que corrige los trabajos finales del master.

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:26 [coordinar el proceso desde el ..] (63:63) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

coordinar el proceso desde el momento en que el alumno casi que aún no es alumno hasta que termina su master y se le entrega su diploma

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:27 [organización de todo el sistem..] (63:63) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

organización de todo el sistema del proceso de aprendizaje, revisión de contenidos de los masters y actualización de los mismos, porque claro, son muchos masters los que tenemos y tenemos que ir renovando, que ir repasando contenidos, mejorando, cambiando preguntas de evaluación porque siempre no pueden ser las mismas, soy la que tutoriza muchos de los masters

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:28 [organización en sí y la gestiío..] (67:67) (Super)**

Códigos: [funciones del pedagogo/a]

No memos

organización en sí y la gestión y evaluación de los procesos educativos

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:29 [organización, gestión y evalua..] (67:67) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

organización, gestión y evaluación del proceso educativo

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:30 [empatía] (67:67) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

empatía

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:31 [gestión de proyectos educativo..] (67:67) (Super)**

Códigos: [competencias] [funciones del pedagogo/a]

No memos

gestión de proyectos educativos.

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:32 [los conocimientos como digo pa..] (71:71) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

los conocimientos como digo para poder contestar una duda relacionada con un tema pedagógico o un tema de psicología, un tema de teoría pura y dura que los alumnos me puedan hacer.

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:33 [las otras competencias las he ..] (71:71) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

las otras competencias las he adquirido con la trayectoria profesional.

---

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:34 [organización de recursos educa..] (77:77) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

organización de recursos educativos

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:35 [organización de recursos educa..] (77:77) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

organización de recursos educativos, ya sean de formación presencial o no presencial

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:36 [organización de recursos educa..] (77:77) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

organización de recursos educativos, ya sean de formación presencial o no presencial, y de todo lo que es el proceso de aprendizaje desde el comienzo hasta el final

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:37 [el contacto con el  
alumno tamb..] (77:77) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

el contacto con el alumno también lo veo importante en mi perfil,

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:38 [que se quede con la  
sensación ..] (77:77) (Super)**

Códigos: [competencias]

No memos

que se quede con la sensación de haber tenido un buen tutor, aunque no  
lo haya visto nunca.

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:39 [experto en dirección y  
gestión..] (83:83) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

experto en dirección y gestión de proyectos formativos con uso de las  
TIC

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:40 [formación en teleformación que..] (83:83) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

formación en teleformación que me ha ayudado mucho

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:41 [gestión de recursos humanos] (83:83) (Super)**

Códigos: [formación complementaria]

No memos

gestión de recursos humanos

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:42 [un master propio oficial en el..] (87:87) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

un master propio oficial en el área de la formación *elearning*

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:43 [de cómo hacer un máster a dist..] (87:87) (Super)**

Códigos: [Demandas]

No memos

de cómo hacer un máster a distancia, de cómo organizar un master a distancia para que sea un master de calidad, un master positivo para la formación

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:44 [que nunca se pueden cerrar pue..] (94:94) (Super)**

Códigos: [motivaciones]

No memos

que nunca se pueden cerrar puertas.

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:45 [a mí me llamaron de una consul..] (94:94) (Super)**

Códigos: [motivaciones]

No memos

a mí me llamaron de una consultora tecnológica y yo decía “¿qué voy a hacer yo ahí, una pedagoga qué va a hacer en una consultora tecnológica?”. Pues me ayudó mucho lo que hice en ese trabajo



**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:46 [Considero que todo te vale, to..] (94:94) (Super)**

Códigos: [motivaciones]

No memos

Considero que todo te vale, todo te suma, que hay veces que aprendes cosas

**P 4: Entrevista transcrita Pedagogo/a 4- 4:47 [nunca decir que no. A mí siemp..] (94:94) (Super)**

Códigos: [motivaciones]

No memos

nunca decir que no. A mí siempre me ha ido bien, yo considero que he tenido mucha suerte y que estoy en el camino, espero no desviarme

## **5.6. INVITACIÓN A PEDAGOGOS/AS PARA LA REALIZACIÓN DEL CUESTIONARIO Y DE LA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD A TRAVÉS DE LOS MEDIOS SOCIALES.**

A continuación presentamos las invitaciones y publicaciones realizadas en diferentes redes y medios sociales como evidencia de la estrategia de difusión y captación de participantes titulados/as en pedagogía para la cumplimentación del cuestionario de “Trayectorias Profesionales del Pedagogo/a” y para la realización de la entrevista en profundidad.



**Competencias profesionales del pedagogo**  
15 de mayo de 2013 · 🌐

Pedagogos y Pedagogas, si tenéis unos minutos os pido vuestra colaboración. Si eres pedagogo/a o licenciado/a en pedagogía te agradecería tu colaboración en mi Tesis Doctoral "Empleabilidad del pedagogo/a a través del análisis interpretativo de experiencias profesionales", rellenando un cuestionario que no te ocupará más de diez minutos. Si colaboras, recibirás información por correo electrónico sobre los resultados de la investigación.

Te agradezco sinceramente que nos hagas llegar tus valoraciones hasta el 18 de mayo de 2013.

Cuestionario: <http://goo.gl/31VqS>

Muchas Gracias  
Francisco J. García Aguilera  
Doctorando Universidad de Málaga

**Cuestionario | Trayectoria profesional del pedagogo/a**

Cumplimentar el cuestionario no le ocupará más de diez minutos. Recuerde que una vez comience a rellenar los ítems, deberá completar el cuestionario en su totalidad. No olvide hacer clic en el botón "ENVIAR" al finalizar.

DOCS.GOOGLE.COM

16 689 personas alcanzadas

Promocionada

👍 80 ➦ 31

👍 Me gusta    💬 Comentar    ➦ Compartir    Mejores comentarios ▾

Escribe un comentario...

**Competencias profesionales del pedagogo** Muchas Gracias Maru, Lu y Liliana por vuestra ayuda. Un saludo 😊  
Me gusta · Responder · 👍 1 · 16 de mayo de 2013 a las 21:08

**Competencias profesionales del pedagogo** Muchísimas gracias a todos y todas por vuestra colaboración. Espero tener pronto los resultados para poder compartirlos con todos/as. Saludos. Francisco García.  
Me gusta · Responder · 19 de mayo de 2013 a las 14:43

**Kcabbep Xavi Fernandez** Un tema de gran interés para todos nosotros. reciban un cordial saludo desde México  
Me gusta · Responder · Mensaje · 27 de mayo de 2013 a las 18:11

Figura 5.1. Invitación para realizar el cuestionario en la red social Facebook.

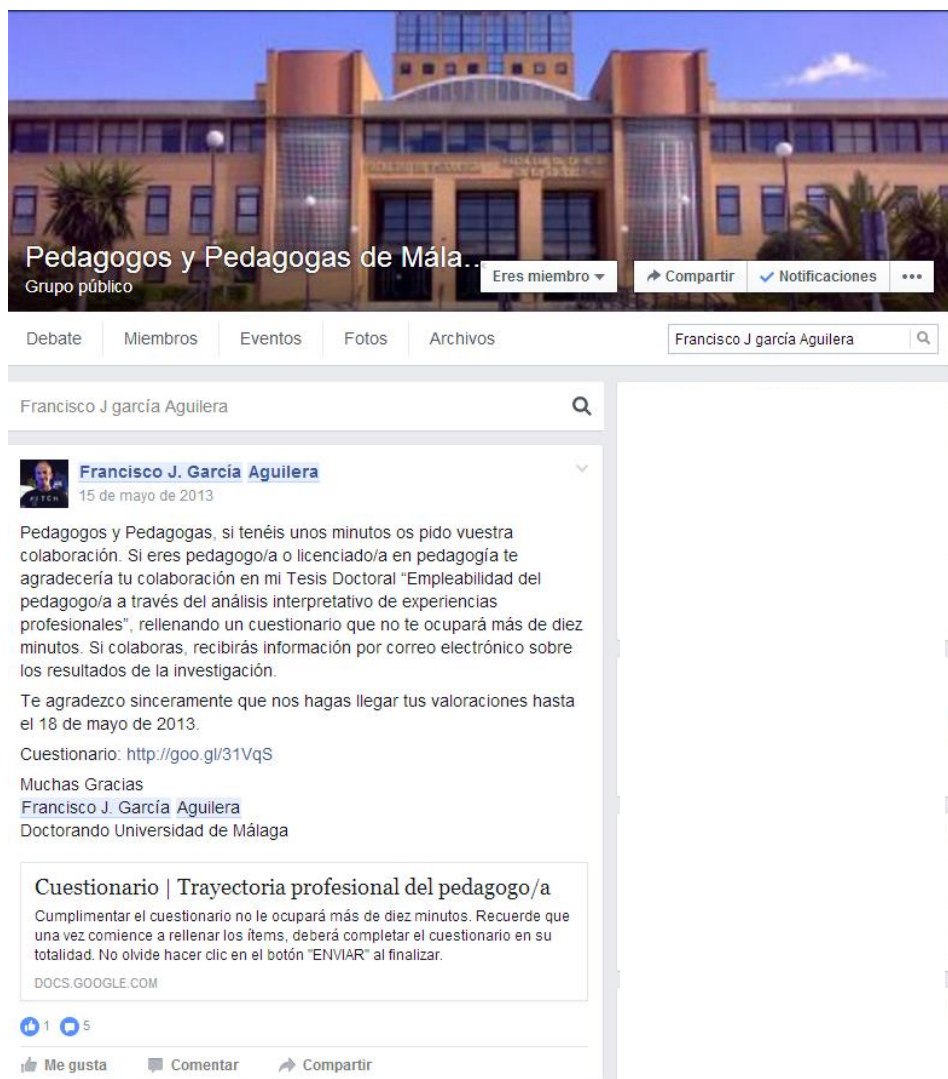


Figura 5.2. Invitación para realizar el cuestionario en el grupo de Pedagogos y Pedagogas de Málaga de la red social Facebook.

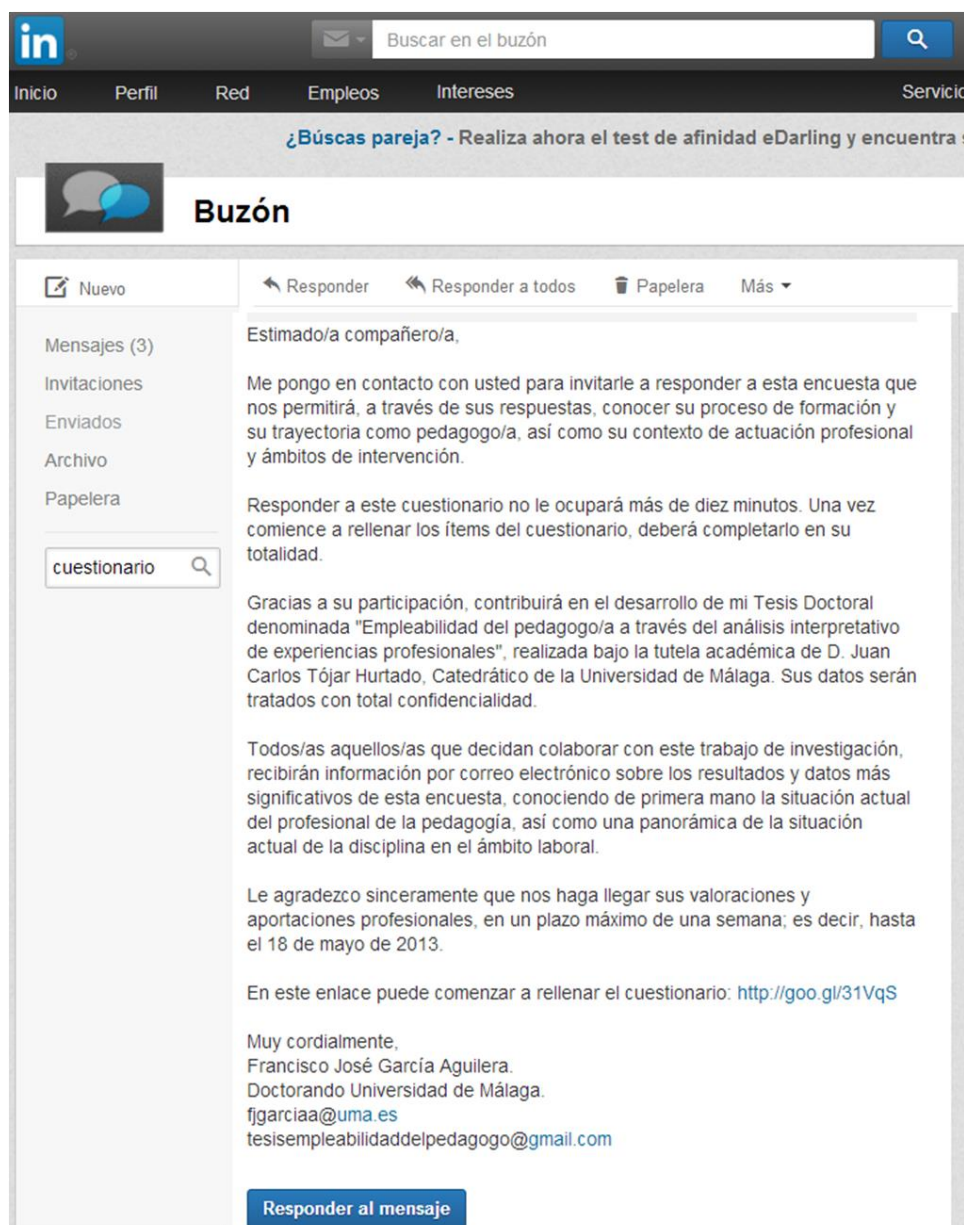


Figura 5.3. Mensaje de invitación para realizar el cuestionario en la red social profesional LinkedIn.

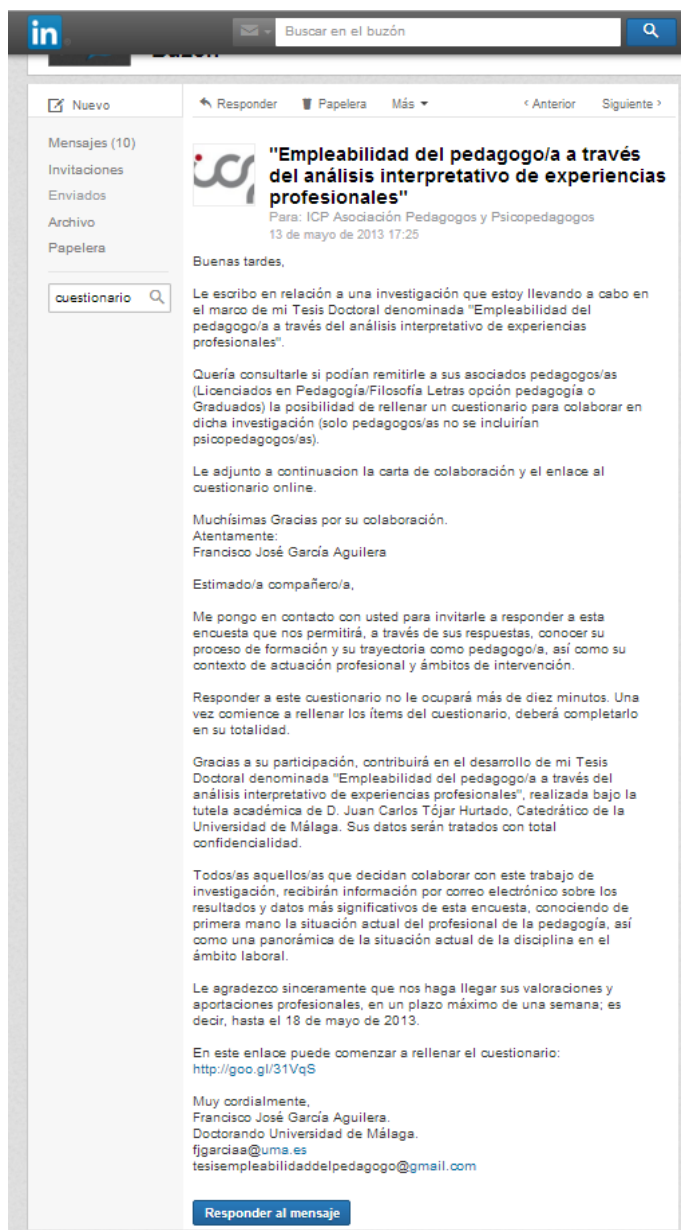


Figura 5.4. Invitación para realizar el cuestionario a los usuarios de la Asociación Profesional Iniciativa Colegial de Pedagogos y Psicopedagogos.ICP en la red social profesional LinkedIn.



Figura 5.5. Invitación para realizar la entrevista en profundidad en la red social profesional LinkedIn.



The screenshot shows the homepage of the Col·legi de Pedagogues de Catalunya (COPEC). The header includes the organization's name and logo. A navigation bar lists various services: VENTAJAS CARNET, FÒRUMS PEDAGÒGICS, NOTAS PRENSA, BOLSA VOLUNTARIADO, BOLSA TRABAJO COPEC, DIRECTORIO DE PROFESIONALES, CONTACTAR CON COPEC, and MAIL PEDAGOGS.CAT. The main content area is divided into several sections:

- COLEGÍATE**: A sidebar menu with links to EL COLEGIO, COLEGIADOS/DAS, ESTUDIANTES, INSTITUCIONAL, SERVICIOS, GRUPOS TRABAJO, PROM. PROFESIONAL, AULA PEDAGOGÍA, JORNADAS, PUBLICACIONES, ACTUALIDAD, RELACIONES INSTITUCIONALES, MEDIOS DE COMUNICACIÓN, ANUNCIOS, PREGUNTAS FRECUENTES, and ENLACES DE INTERÉS.
- Futuros Psicopedagogos/as visitan el COPEC**: An article dated 10/6/2013 about master's students from UB visiting the COPEC. It includes a photo of a group of people.
- Feria Grande 2013**: An article dated 7/6/2013 about the participation in the XIV PREMIOS FIRAGRAN. It includes a photo of a colorful, abstract sculpture.
- Código de Deontología: Llamada a la participación colegial**: An article dated 3/6/2013 about the revision of the Code of Ethics. It includes a photo of a person sitting at a desk.
- ESCUELA DE VERANO COPEC: JULIO PEDAGÓGICO 2013**: An article about the new edition of the Summer School. It includes a logo for the school.
- Destacados**: A sidebar section with featured articles, including "sus hijos y a menudo, cuando responden, hablan de la propia problemática. D.Michalewicz, col. 863", "8TV Programa 8 al DIA - Josep M. Elias 'Los pedagogos contra la Ley Wert'", "Educación ComunicActiva - Martí Teixidó", "I Escuela Verano JOSEP PALLACH - GIRONA", "Curso de Introducción al Psicoanálisis EPBCN", and "Colaboración Investigación Tesis Doctoral de Francisco José García Aguilera".
- comparte:** A section with social media sharing icons (Facebook, Twitter, Email, Print, RSS) and a count of 1.
- agenda**: A calendar for June 2013, showing dates from 1 to 30.

Figura 5.6. Anuncio destacado en la portada de la página web del Col·legi de Pedagogues de Catalunya.



COL·LEGI DE PEDAGOGS DE CATALUNYA

COPEC

AVANTATGES CARNET   FÒRUMS PEDAGÒGICS   NOTES PREMSA   BORSA VOLUNTARIAT   BORSA TREBALL COPEC   DIRECTORI DE PROFESSIONALS   CONTACTAR AMB COPEC   MAIL PEDAGOGS.CAT

COL·LEGIAT'S  
 EL COL·LEGI  
 COL·LEGIATS/DES  
 ESTUDIANTS  
 INSTITUCIONAL  
 GRUPS DE TREBALL  
 SERVEIS  
 PROM. PROFESSIONAL  
 AULA PEDAGOGIA  
 JORNADES  
 PUBLICACIONS  
 ACTUALITAT  
 RELACIONS INSTITUCIONALS  
 MITJANS DE COMUNICACIÓ  
 ANUNCIS  
 PREGUNTES FREQUENTS  
 ENLLAÇOS D'INTERÈS

actualitat  
 agenda

**agenda**  
 trieu: tots els tipus  
 < juny 2013 >  

di	dm	dc	dj	dv	ds	dg
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

**INICI > Agenda**  
**Col·laboració Investigació Tesi Doctoral de Francisco José García Aguilera**  
 << anterior  
**Descripció:**  
 Investigació en el marc de **Tesi Doctoral de Francisco José García Aguilera**.  
 Demanda de col·laboració a pedagogs i pedagogues en la investigació que porta a terme.  
 Omplint el qüestionari: <http://goo.gl/31VqS>  
 Gràcies per la teva col·laboració.  
**Dies:** del 7/6/2013 al 22/6/2013  
**Més informació:** [CUESTIONARIO](#)  
 comparteix:      0



Figura 5.7. Anuncio para colaboración en la página web del Col·legi de Pedagogos de Catalunya (en catalán).

COL·LEGI DE PEDAGOGS DE CATALUNYA

COPEC

VENTAJAS CARNET

FÒRUMS PEDAGÒGICS

NOTAS PRENSA

BOLSA VOLUNTARIADO

BOLSA TRABAJO COPEC

DIRECTORIO DE PROFESIONALES

CONTACTAR CON COPEC

MAIL PEDAGOGS.CAT

COLEGÍATE

EL COLEGIO

COLEGIADOS/DAS

ESTUDIANTES

INSTITUCIONAL

SERVICIOS

GRUPOS TRABAJO

PROM. PROFESIONAL

AULA PEDAGOGÍA

JORNADAS

PUBLICACIONES

ACTUALIDAD

RELACIONES INSTITUCIONALES

MEDIOS DE COMUNICACIÓN

ANUNCIOS

PREGUNTAS FRECUENTES

ENLACES DE INTERÉS

actualidad

agenda

agenda

trieu: todos los tipos

<

juny 2013

>

lu	ma	mi	je	vi	sa	do
						1
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30

INICIO > Agenda

Colaboración Investigación Tesis Doctoral de Francisco José García Aguilera

<< anterior

Descripción:

Investigación en el marco de Tesis Doctoral de Francisco José García Aguilera.



Demande de colaboración a pedagogos y pedagogas en la investigación que lleva a cabo.

Rellenar el cuestionario: <http://goo.gl/31VqS>

Gracias por tu colaboración.

Días: del 7/6/2013 al 22/6/2013

Más información: [QUESTONARI](#)

comparte:







0

Figura 5.8. Anuncio para colaboración en la página web del Col·legi de Pedagogos de Catalunya (en castellano).

